

O PROGRAMA REDEFOR E O PERFIL DE SEUS CURSISTAS: APROXIMAÇÕES DA REALIDADE DOCENTE BRASILEIRA?

Pércia Paiva Barbosa percia@usp.br,¹⁸

Suzana Ursi suzanaursi@gmail.com¹⁹

Universidade de São Paulo

RESUMO

Acreditamos que para uma efetiva aprendizagem, é necessário o docente conhecer ao menos alguns aspectos básicos de seu público de estudantes, como um perfil geral e motivações. Infelizmente, nem sempre isso é possível. O presente trabalho insere-se nesse cenário de buscar traçar um perfil inicial para estudantes participantes de um curso em Educação a Distância. No caso, ele refere-se à formação continuada de professores da rede pública de São Paulo, oferecido pelo programa RedeFor. Analisamos sete perguntas de uma enquête inicial disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Como resultados, obteve-se um perfil de cursistas majoritariamente feminino, com faixa etária média de 30 anos e habilitação na licenciatura conferida, principalmente, por instituições privadas de ensino. Sabe-se que a formação de professores na atual realidade brasileira constitui-se num desafio. Discutimos sobre a necessidade de esse desafio dever ser enfrentado não apenas pelos órgãos normativos do Estado, mas também pela sociedade em geral. É preciso repensar a mercadorização que tem acometido alguns cursos superiores brasileiros, principalmente aqueles voltados para a formação de educadores. Também discutimos a necessidade de buscar melhores condições de trabalho para esses docentes, assim como melhorar sua imagem e representação social, muitas vezes precarizada e desvalorizada em nosso país.

Palavras-chave: PERFIL, FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA;

ABSTRACT

We believe teachers' knowledge about some basics aspects of his audience of students, just as students general profile and motivations, is required for effective learning. Unfortunately, this is not always possible. The present paper is placed in a context which teachers try to draw an initial profile for participating students of a distance education course. This course refers to a continued teachers' training, it includes only teachers from São Paulo's public network in Brazil, offered by Redefor program. We've analyzed seven questions from an initial poll available at the virtual learning environment (VLE). As results, we've obtained a students' profile which is mostly female, age group of 30 years on average and the college qualification degree conferred mainly by private institutions. It's known teachers' training in Brazil it's a real challenge. We argue about the need of this challenge's confrontation by not only state normative agencies but also by society in general. The commodification which has affected Brazilian higher education needs to be rethink, particularly those focused on teacher's

¹⁸ Mestranda do Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo

¹⁹ Orientadora: Professora Doutora do Departamento de Botânica do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo

training. We also discussed the need to seek better working conditions for these teachers, as well the improvement of their image and social representation, often precarious and undervalued in our country.

Keywords: TEACHERS' PROFILE, TEACHERS' TRAINING, DISTANCE EDUCATION.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um assunto recorrente nas políticas de governos da atualidade, sendo que vários encontros e documentos internacionais apontam necessidades nessa direção. Porém, sabe-se que muitos países ainda possuem carências básicas no campo educacional e que seus docentes estão aquém do que é esperado.

Quando pensamos na formação de professores no Brasil, segundo Gathi e Barreto (2009), não podemos descartar alguns acontecimentos históricos ocorridos no país há algumas décadas. Destacamos que a inauguração dos cursos para formar professores se dá no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à habilitação de docentes para o trabalho com as “primeiras letras”. No início do século XX, começam a surgir cursos em universidades destinados à formação de educadores para o ensino secundário, que equivaleria hoje à segunda etapa do Ensino Básico. Sendo assim, pode-se perceber a diferenciação histórica entre o professor polivalente, que se dedica aos primeiros anos do Ensino Fundamental, e o professor especialista, que se ocupa do trabalho no Ensino Médio.

Essa diferenciação, que perdura até os dias atuais, é motivo de discrepâncias nos salários, na carreira do docente e, *“sobretudo, nas representações da comunidade social, acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.”* (GATHI; BARRETO, 2009, p. 37). Também é preciso considerar, de acordo com as autoras, que somente em meados do século XX, inicia-se o processo de expansão da escolarização básica no país, sendo que o crescimento da rede de escolas públicas se dá no final dos anos 70 e início dos anos 80. Com o aumento das demandas ocasionado pela expansão industrial, além da forte pressão popular, expandem-se os investimentos no Ensino Fundamental e a procura por professores. Sendo assim,

o suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATHI; BARRETO, 2009, p.11).

A partir de 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são propostas algumas alterações para os cursos de formação de professores, dando um prazo para que as instituições formadoras se adequassem às novas regras. A LDB-96 institui a exigência de que todos os professores da educação básica possuíssem titulação em nível superior, sendo que, em um período de dez anos, todos os sistemas de ensino deveriam estar de acordo com essa determinação. Esse prazo foi importante, já que *“nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no*

ensino médio como até então era exigido.” (GATHI; BARRETO, 2009, p. 43). Foi também com a promulgação dessas novas diretrizes que a formação de professores pela modalidade à distância fica, então, oficializada sendo que, de acordo com Giolo (2008),

a LDB de 1996 desencadeia o processo, mas ele só vai se estruturar efetivamente a partir do ano de 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco, tempo lhe conferirá um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, se torna um objeto importante na disputa do mercado educacional.”(GIOLO, 2008)

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como um de seus objetivos a educação inicial e continuada de professores utilizando a Educação a Distância, sendo que, de acordo com Teixeira (2010), essa instituição tornou-se a ação de maior envergadura do governo para a formação de docentes da educação básica. Como apontam Gathi e Barreto (2009), utilizando-se de dados do Censo Escolar realizado pelo MEC em 2009, entre os dois milhões de docentes que atuavam no país naquele ano, existiam 32% de professores da educação básica sem a formação mínima exigida. Desses, a maioria encontrava-se na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro propósito da UAB foi reduzir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, que é majoritariamente formado por instituições privadas. Borges (2010), utilizando-se de dados do Ministério da Educação, indicou um aumento 571% no número de alunos da EAD no país entre os anos de 2003 e 2006. Em maio de 2011, “os dados da UAB já registravam a oferta de 930 cursos, sendo 697, ou seja, 74,9%, de formação de professores, e os demais, destinados à formação de gestores e pessoal administrativo”. (GATHI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 64).

No ano de 2009, por meio do Decreto nº. 6.755 (BRASIL, 2009), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passa também a ser responsável pelos cursos de formação de professores, com o objetivo de:

induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATHI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51).

Apesar de todas as medidas tomadas pelo governo nas últimas décadas, ainda é possível perceber muitas carências no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas que dizem respeito à formação docente. Muitos estudos apontam que

os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação

inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (GATHI; BARRETO, 2009, p.200).

Barreto (2008), analisando cursos superiores voltados a diversos tipos de formação de professores, aponta que 55% das matrículas são na rede privada de ensino. Essa elevada porcentagem pode ser considerada preocupante se levarmos em consideração que muitas dessas instituições apresentam características eminentemente mercadológicas, importando-se pouco com a qualidade do ensino oferecida. Percebe-se, assim, que a formação inicial do docente é, muitas vezes, deficitária e a formação continuada desse profissional tem o caráter compensatório, no sentido de suprir as lacunas deixadas pela primeira:

problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATHI, 2008, p.57).

Com isso, a Educação a Distância (EAD) tem sido a preferência dos programas de governo para a promoção de cursos formação continuada de professores, sendo justificada por ser uma forma mais rápida de promover essa formação por flexibilizar o processo formativo, já que os alunos não precisariam ter horários fixos de estudo, e por alcançar diversas localidades, as quais, muitas vezes, são carentes de recursos e universidades (GATHI, 2008, p.65).

Vale ressaltar que, apesar de a Educação a Distância ser considerada por muitos uma “modalidade dos novos tempos”, sua utilização não é tão recente. Gouvêa e Oliveira (2006) apresentam um breve histórico da modalidade, destacando que um dos primeiros registros da existência institucionalizada da EAD data de 1856, em Berlim. A partir do século XIX, esta modalidade ganha maior importância, principalmente devido às novas configurações socioeconômicas advindas da Revolução Industrial, como a demanda crescente por mão de obra qualificada. Nas últimas décadas esse tipo de ensino foi revisitado em decorrência das tecnologias de informação e comunicação (TICs), sendo o computador e a Internet os principais atores envolvidos no grande impulso que a EAD sofreu, bem como as políticas públicas na área.

No Brasil, as primeiras experiências com EAD estão ligadas à criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), que possuía caráter educativo e cultural. No âmbito do Ensino Superior, a Universidade de Brasília foi a pioneira em EAD em nosso país, oferecendo os primeiros cursos de extensão em 1980. Na última década do século XX, a oferta de cursos de especialização começou a se generalizar e, logo em seguida, alguns cursos de graduação em

universidades públicas começaram a ser oferecidos. Desta forma, podemos caracterizar a criação de cursos de formação continuada de professores em EAD no Estado de São Paulo, como o RedeFor (que será detalhado posteriormente), não como um movimento isolado ou mesmo inovador, mas sim como uma iniciativa de continuidade, contextualizada no cenário educacional do país, que enfrenta inúmeros desafios.

É importante ressaltar que os riscos de análises superficiais e carregadas de pré-concepções sobre a EAD são grandes. Tanto se pode acreditar que a modalidade é a solução rápida e definitiva para sérios problemas (como a demanda por professores qualificados no ensino público), como se pode encarar o curso que será ministrado em EAD como uma educação de “segunda classe”. Segundo Benakouche (2000), esses riscos são reais, mas não por uma “natureza intrínseca” da modalidade, e sim por posicionamentos no nível institucional. Por outro lado, é preciso se ter claro que essa modalidade não é um tipo de educação adequada a todas as pessoas, indiscriminadamente. Por suas características, exigindo dos alunos muita disciplina e autonomia, ela se destina especialmente a pessoas adultas, e parece ser tanto mais efetiva quanto mais elevado for o nível educacional das mesmas.

Alguns autores fazem ponderações especificamente a respeito dos cursos de formação que utilizam a EAD. Giolo (2008), por exemplo, acredita que esse recurso deve ser utilizado apenas na formação continuada, e não na inicial, já que “a escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender”. Outros ainda apontam sobre problemas na qualidade desses cursos que, muitas vezes, não alcançam os objetivos esperados:

os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (AGUERRONDO, 2004 apud. GATHI; BARRETO, 2009, p. 201).

Após realizarmos esse breve panorama sobre algumas medidas políticas adotadas no país para a formação docente, bem como sobre a EAD, faremos uma exposição introdutória sobre o curso de formação continuada de professores da rede pública oferecido pela Secretaria do Estado de São Paulo em parceria com as universidades públicas do Estado: o programa rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor), que é foco do presente artigo.

O programa Redefor teve início em outubro de 2010. A Secretaria e as universidades orientam o trabalho de coordenadores de curso. Esses, por sua vez, selecionam e coordenam professores autores das próprias universidades que produzem os materiais dos cursos. Os tutores *on-line* são orientados por professores especialistas e seguem as instruções desses e dos autores.

Cada curso tem, em média, um ano de duração, com carga horária total de trezentas e sessenta horas que são organizadas, de maneira geral, em quatro módulos compostos por duas disciplinas de quarenta e cinco horas. Cada disciplina apresenta a duração de dez semanas, tendo o propósito de serem unidades independentes, o que possibilita a flexibilidade de estudos. As ferramentas utilizadas no sistema são assíncronas, fazendo com que a interação entre os participantes se realize sem que estes estejam conectados à internet ao mesmo tempo.

Além das atividades disponíveis na rede (como estudo de material multimídia e bibliografias indicadas, fóruns de discussão, *blogs*, enquetes, questionários, elaboração de textos, entre outras), existem aquelas que acontecem nos encontros presenciais, realizadas fora do horário de trabalho. Esses encontros podem ocorrer mensalmente na unidade escolar, organizados pelo professor-coordenador (PC), ou bimestralmente em oficina pedagógica, realizadas por área ou disciplina específica. Em ambos os casos, as atividades produzidas presencialmente são postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pelos cursistas. Tais cursistas também devem elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vários cursos são oferecidos no programa RedeFor. No presente trabalho, abordamos o curso de Especialização em Biologia (EspBio), oferecido em parceria pela Secretaria do Estado e a Universidade de São Paulo, coordenado e elaborado por docentes do Instituto de Biociências de tal universidade.

Na primeira edição do curso EspBio houve a participação de cerca de 300 cursistas (professores de Biologia da rede pública estadual) de diferentes regiões de São Paulo, divididos em seis grupos. Cada grupo foi mediado conjuntamente por dois tutores que são alunos de pós-graduação do mesmo Instituto.

Já a segunda edição teve início em outubro de 2011 e conta com aproximadamente 500 cursistas de diversas localidades do Estado de São Paulo. A organização do curso é semelhante àquela da primeira versão do curso.

2 OBJETIVOS

Para uma efetiva aprendizagem, julga-se necessário conhecer os alunos envolvidos no processo, assim como suas expectativas, suas vivências, seus conflitos, enfim, a motivação dos mesmos para escolher e fazer um curso de formação continuada nos moldes oferecidos pela EAD. Dessa forma, o presente trabalho insere-se nesse movimento, propondo uma análise no sentido de conhecer o perfil geral dos cursistas que participam da segunda versão do curso EspBio.. Além disso, procuramos refletir sobre o perfil encontrado apontando possíveis aproximações com a realidade docente brasileira.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho possui abordagem qualitativa e utiliza dados coletados em uma enquete inicial sobre o perfil geral dos cursistas que participam da segunda versão do EspBio realizada no AVA no período de dezembro de 2011. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a utilização dessas informações para fins de pesquisa.

Inicialmente, foi realizada uma contagem geral dos cursistas, dividindo-os em sexo masculino e feminino. Em seguida, foi realizada uma nova contagem nesses mesmos moldes para cada um dos 11 grupos integrantes do curso em questão.

A enquete inicial possuía 22 questões, sendo a primeira parte relacionada a conhecimentos gerais de informática dos alunos e a segunda relacionada a aspectos pessoais dos mesmos. Selecionamos sete perguntas que estavam ligadas diretamente aos objetivos do presente trabalho, transcritas a seguir:

- *Qual sua idade?*
- *Qual a sua habilitação?*
- *Qual o tipo de estabelecimento lhe conferiu o título para a prática da docência?*
- *Há quantos anos é formado?*
- *Há quantos anos é professor?*
- *Qual é sua jornada de trabalho atual como professor?*
- *Trabalha como professor em quantas escolas?*
- *Qual é sua jornada de trabalho atual exercendo outra atividade remunerada que não de professor?*

Os dados foram quantificados na forma de porcentagem, utilizados na confecção de gráficos e, posteriormente, analisados visando-se estabelecer aproximações entre o perfil dos cursistas e a realidade docente brasileira.

4 RESULTADOS

Foram analisadas respostas de 475 cursistas do EspBio. Do total de cursistas, 332 (70%) são do sexo feminino e 143 (30%) do sexo masculino. Eles pertencem às mais diversas cidades do Estado de São Paulo, sendo contabilizados 127 municípios. Quanto à idade dos cursistas, a maioria (35%) possui entre 26 e 35 anos, sendo seguidos por aqueles que possuem entre 36 e 45, os quais representam 34% das respostas (Figura 1).

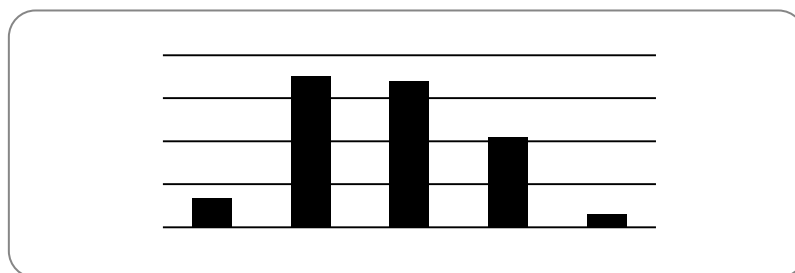


Figura 1. Faixa etária dos cursistas da segunda edição do curso EspBio.

Quanto à habilitação dos alunos, a grande maioria (90%) possui ensino superior com formação pedagógica (Licenciatura) (Figura 2).

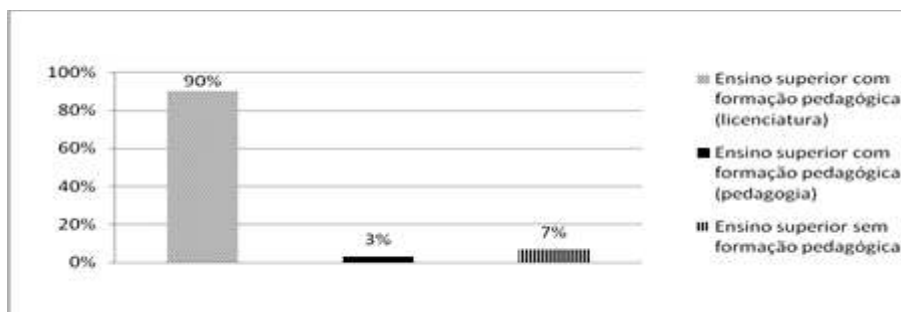


Figura 2. Titulação dos cursistas da segunda edição do curso EspBio.

Quando questionados sobre o tipo de instituição em que cursaram o Ensino Superior, a grande maioria (78%) declarou ter estudado em instituições privadas. O restante (22%) declarou ter cursado em instituições públicas (Figura 3).

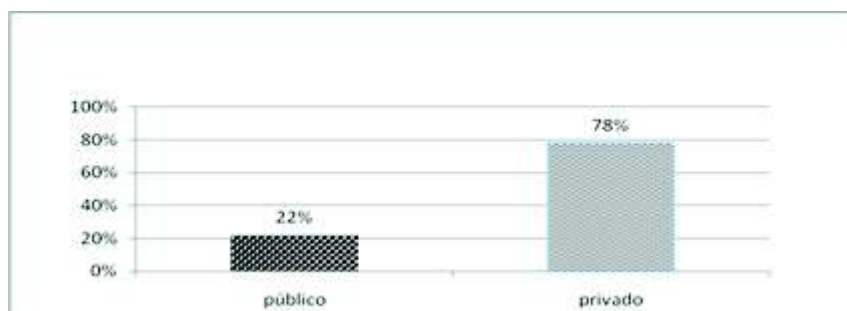


Figura 3. Tipo de instituição que conferiu o título de graduação aos cursistas da segunda edição do curso EspBio.

Com relação ao tempo de formação, a maioria dos alunos encontra-se na parcela de 6 a 10 anos, sendo seguidos por aqueles que se formaram há cerca de 5 anos e aqueles que estão entre 11 e 15 anos formados. Já em relação ao tempo de docência, a maioria declarou estar atuando nessa área há menos de 5 anos, sendo seguidos por aqueles que declararam atuar entre 6 e 10 anos e aqueles que atuam entre 11 a 15 anos (Figura 4).

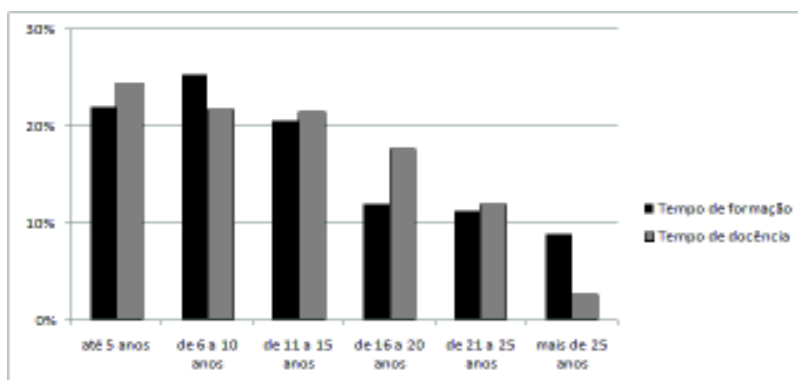


Figura 4: Relação entre tempo de formação e tempo de docência dos cursistas da segunda edição do EspBio.

Pode-se verificar que a maioria dos cursistas (44%) tem dedicação exclusiva à função docente, trabalhando entre 31 a 44 horas semanais nessa atividade. Em seguida, estão aqueles que declararam trabalhar mais de 40h nessa função, os quais representaram 21% das enquetes respondidas.(Figura 5).

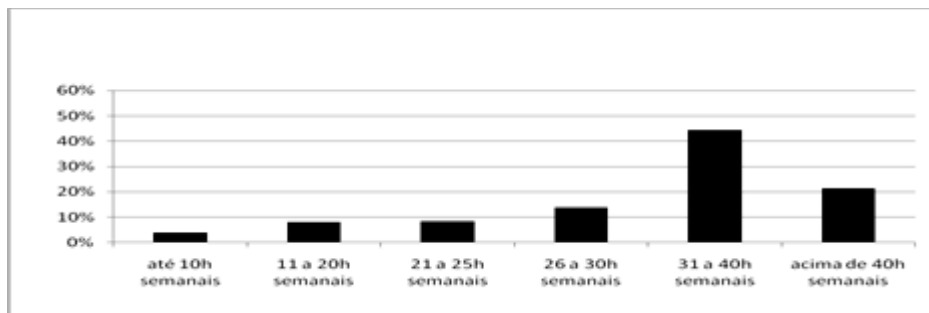


Figura 5. Tempo de trabalho semanal que os cursistas da segunda edição do EspBio exercem a atividade docente.

Sobre a quantidade de escolas em que trabalham, a maioria (48%) dos professores participantes do curso se dedicam a apenas uma escola, sendo seguidos por aqueles que atuam em 2 escolas, os quais, representaram 38% das enquetes respondidas. (Figura 6).

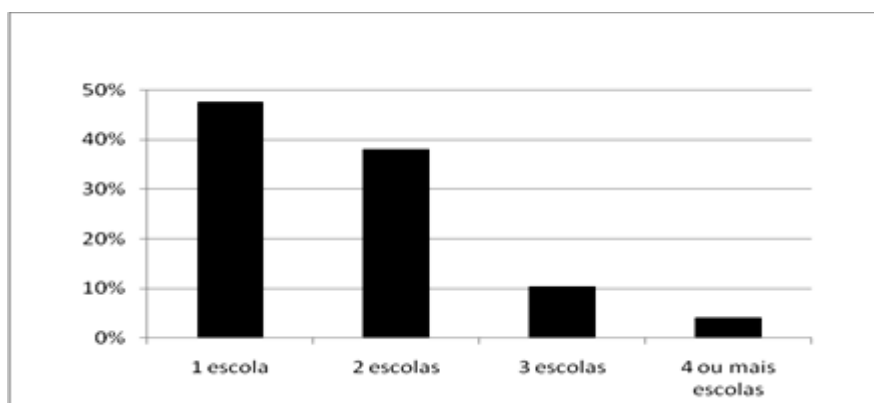


Figura 6. Quantidade de escolas em que os professores do EspBio atuam.

A grande maioria dos cursistas (78%) respondeu que não exerce outra função além da docência. Dentre aqueles que exercem, a maior parte (8%) dedica entre 31 a 40 horas semanais a essa outra função, o que nos permite dizer que a docência tem um papel secundário, ou complementar, na sua vida profissional. A mesma conclusão chegamos com relação aqueles que declararam se dedicar mais de 40 horas semanais a outra atividade remunerada, os quais, somam 4% do total de enquetes respondidas. Entre aqueles que complementam sua atividade principal, a docência, com outro trabalho remunerado, estão aqueles que dedicam até 10 horas a essa outra função, somando 5% do total. (Figura 7).

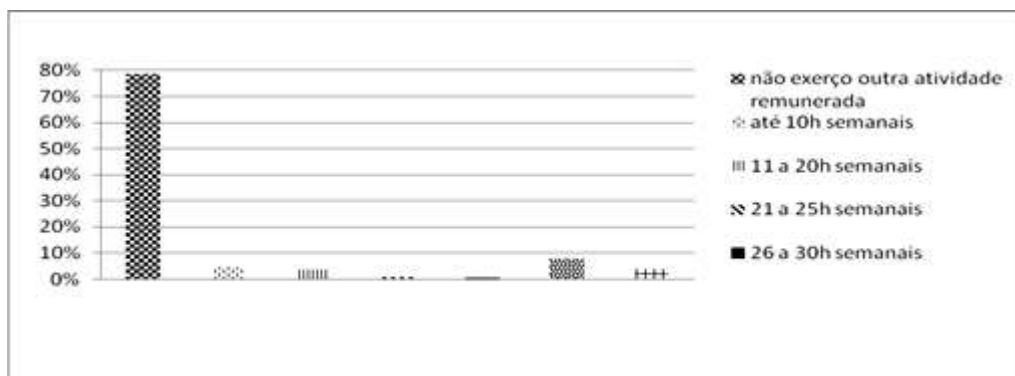


Figura 7: Tempo que os cursistas da segunda edição do EspBio se dedicam a outra atividade remunerada.

5 DISCUSSÃO

O dados apresentados no presente estudo demonstram um perfil majoritariamente feminino para os cursistas participantes do EspBio. Esse fato está em concordância com estudos anteriores, nos quais alguns autores, como Barreyro (2008) e Gathi e Barreto (2009) apontaram essa característica para a função docente no Brasil: *“no que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino”* (GATHI; BARRETO, 2009, p. 24). As autoras afirmam que quase a totalidade dos docentes da educação infantil, cerca de 98%, pertencem a esse sexo. No Ensino Fundamental, as professoras representam 93% do total e no Ensino Médio ocupam cerca de 67% das funções docentes. Lembramos que esse traço pode ter uma influência histórica, já que as escolas foram os primeiros lugares ocupados pelas mulheres quando estas começaram a se inserir no mercado de trabalho. Aqui, podemos estabelecer a primeira aproximação entre o perfil de nossos cursistas e a realidade da docência brasileira.

O perfil etário dos alunos é outra variável que corrobora dados encontrados em outros estudos das autoras citadas anteriormente: *“no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%), cerca de 30% deles com 46 anos e mais”* (GATHI; BARRETO, 2009, p. 26).

A habilitação dos cursistas demonstra que grande parte dos mesmos cursou Licenciaturas, o que, a princípio, nos parece um ponto bastante positivo. Essa exigência já ocorre desde a LDB-96. Porém, infelizmente, essa determinação não inviabilizou a atuação de professores sem a qualificação exigida em diversas escolas do país.

Quando fazemos a análise do gráfico representado na Figura 3, percebemos que a maioria dos professores matriculados cursaram, cerca de 78% deles. O fato de quase 80% dos cursistas terem cursado o ensino superior em instituições privadas nos parece preocupante se levarmos em consideração o crescimento desenfreado que esses tipos de instituição vêm sofrendo em nosso país, o que, muitas vezes, não é acompanhado pelo aumento de qualidade em termos proporcionais a esse crescimento: *“a proliferação e a dispersão das instituições[privadas] é fato em muitos países da América Latina, o que atenta contra a sua qualidade. Muitas não têm equipamento adequado (como laboratórios e bibliotecas) para manter uma formação de qualidade”* (VAILLANT, 2006 apud. GATHI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 19). Esse processo de “mercadorização” da educação, evidenciado pelo “boom” de instituições privadas que monopolizam os atuais sistemas de ensino superior no país, também

é apontado em outros estudos. Barreyro (2008), aponta que no Brasil há um predomínio de matrículas no setor privado, independentemente do governo e que enquanto as instituições públicas cresceram pouco, *“as privadas, que eram 77% do sistema em 1980, passaram, em 2000, a 85% chegando a 88,8%, em 2004”* (BARREYRO, 2008, p.29). Gathi e Barreto (2009) ponderam afirmando que, dentre as instituições que preparam os professores para os componentes específicos do currículo, *“a oferta dos setores público e privado é relativamente equivalente, embora proporcionalmente haja um pouco mais de matrículas na esfera privada”* (GATHI; BARRETO, 2009, p.65). Como afirma Oliveira (2009), tem-se dado muita atenção ao debate da Organização Mundial do Comércio/ Acordo Geral de Tarifas e Comércio acerca de se colocar a educação como um serviço (oferecido não exclusivamente pelo Estado), e não como um direito de todo o cidadão. Esse olhar capitalista para o sistema educacional permite que esse último sofra uma mudança na sua concepção: ao invés de se educar o sujeito para a vida, educa-se para o mercado de trabalho, fazendo da própria educação um objeto de reprodução do sistema vigente.

Alguns professores atuavam na docência antes de possuírem ou terem completado o Ensino Superior: isso pôde ser evidenciado quando o tempo de docência é maior que o tempo de formação (Figura 4). Isso faz sentido se levarmos em conta a LDB-96

Com relação ao tempo de trabalho como professor, encontramos em nossa análise que a maioria dos participantes do curso exercem a docência se dedicando entre 31 e 40 horas semanais. Esse dado vai ao encontro daqueles obtidos por Gathi e Barreto (2009): cujos dados demonstram que os professores da educação básica tendem a exercer uma média de 30 horas semanais de trabalho na docência. A ressalva é colocada por Souza (2008) *apud*. Gathi e Barreto (2009), o qual afirma que o número de horas-aula informadas pelos docentes costuma ficar aquém do número de horas efetivamente trabalhadas, já que os mesmos, muitas vezes, não informam a carga de trabalho extra-escolar, como preparação de aulas, correção de provas, entre outras. Percebemos que muitos alunos consideraram esse tempo extra-classe já que declararam trabalhar mais que 40 horas semanais (Figura 5). A maioria dos cursistas trabalham em apenas uma escola, não exercendo outra atividade remunerada. Esses dados também condizem com aqueles encontrados por Gathi e Barreto (2009), que afirmam que em seus estudos *“a grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, o trabalho principal de docente; outros 16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais”* (GATHI; BARRETO, 2009, p.29). Com relação ao número de professores que trabalham em 2 ou mais escolas, o gráfico mostrado na Figura 6 se distancia do estudo produzido pelas referidas autoras, sendo que 38% dos participantes trabalham em duas escolas e 14 % trabalham em três escolas ou mais. Apesar dessa discrepância numérica, encontramos ainda identificação com os trabalhos de Gathi e Barreto (2009) no sentido de que estas afirmam que *“por nível de ensino, entre os professores de ensino médio aparece a maior porcentagem dos que têm dois ou mais trabalhos”* (GATHI; BARRETO, 2009, p. 29). Da mesma maneira, elas afirmam que

“88% do professorado não exerce um trabalho secundário como professor, dedicando-se à docência exclusivamente como sua ocupação principal. Conforme os níveis ou modalidades de ensino em que dão aulas, repete-se a mesma tendência, expressa pelas altas proporções (entre o mínimo de 82% no ensino médio e o máximo de 95% no ensino superior) de professores que não exercem outro trabalho secundário, nem mesmo como professor.” (GATHI; BARRETO, 2009, p. 21).

Sendo assim, partilhamos das mesmas conclusões das autoras: a maioria dos professores exerce a docência como única atividade remunerada, sendo seguidos por pequenas parcelas de docentes que se dedicam a outros tipos de função assalariada. Como o trabalho docente é bastante exigente, é mesmo difícil esperar que os mesmos tenham outras funções.

6 CONCLUSÃO

A análise do perfil dos alunos realizada no estudo corrobora com diversos trabalhos realizados no Brasil sobre o perfil dos docentes que atuam na Educação Básica de uma maneira geral.

Pudemos perceber que grande parte dos cursistas participantes do EspBio se encaixam no perfil da maioria dos docentes brasileiros na atualidade: esses professores obtiveram sua titulação em instituições privadas, possuem média de idade de 30 anos, atuam em apenas uma escola e dedicam um grande número de horas à função docente. Da mesma maneira, grande parte deles cursou Licenciatura em uma área específica, apesar de ainda existir alguns atuando sem a formação adequada exigida, como aqueles que possuem bacharelado ou apenas curso de Pedagogia.

Sabe-se que a formação de professores na atual realidade brasileira constitui-se um desafio que não deve ser enfrentado apenas pelos órgãos normativos do Estado, mas também pela sociedade em geral. É preciso repensar a mercadorização que tem assombrado os cursos superiores brasileiros, principalmente aqueles voltados para a formação de educadores: muitas vezes, os primeiros pecam pela falta de qualidade e estrutura o que reflete diretamente na prática dos segundos. Também é necessário buscar melhores condições de trabalho para esses docentes, assim como melhorar sua imagem e representação social, tão precarizada e desvalorizada no cenário do país. Sendo hoje o Estado o maior empregador da classe docente no país, diversos entraves são colocados pelas políticas de formação de professores, as quais sempre perpassam pela planilha orçamentária do governo. Logo, faz-se necessária uma re-avaliação das prioridades da gestão, lembrando que a educação é um grande investimento, apesar de seus resultados somente serem vistos à longo prazo. Reformas educacionais urgem e, por isso, deve-se deixar de lado as disputas partidárias e o interesse político. Também é importante considerar que não basta apenas oferecer melhores cursos aos educadores e aumento de salários dos mesmos. Faz-se necessária uma grande reforma que altere substancialmente a estrutura da atual realidade educacional brasileira que ainda está duramente enraizada nas políticas adotadas no século XIX.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EM AMÉRICA LATINA Y CARIBE. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL; Ed. San Marino, 2004.

BENAKOUCHE, T. Educação à distância (EAD): uma solução ou um problema? **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Petrópolis, 2000.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77p.

BORGES, E. M. No lugar da distância, presenças: formação de professores nas redes digitais. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L.S.P. (Orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.57-66.

GATHI, B.; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p.57-70, 2008.

GATHI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATHI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes do Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 29, n. 105, p. 1211- 1234, set/dez. 2008

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA. C. I. **Educação à distância na formação de professores**. Viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent. 2006.144p.

OLIVEIRA, R. P.; A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 30, n. 108, p. 739- 760, out. 2009.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372.

TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social de formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L.S.P. (Orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.15-28.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.