



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10787 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM FACE DO ODS 4 DA AGENDA 2030

Jairo José Tonet - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Stela Maria Meneghel - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Anelize Termann Schlosser - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não há

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM FACE DO ODS 4 DA AGENDA 2030

No contexto da Sociedade do Conhecimento, a informação tem se tornado o fator-chave das transformações que têm afetado diretamente as atividades sociais e econômicas, fazendo emergir a importância cada vez maior da pesquisa, inovação e produção do conhecimento para a complexa organização da hierarquia global. A educação, inserida nessa intrincada teia mediada por relações de poder, tem sido constantemente chamada a trabalhar em parceria com as demais forças dessa Sociedade que se destaca por disseminar e garantir a apropriação e distribuição do conhecimento (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

A Organização das Nações Unidas (ONU), que há décadas tem buscado irradiar políticas universais, vem atuando nesta mesma direção, consolidando uma agenda de ações com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária e sustentável - denominada Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Composta por 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), a Agenda 2030 têm como propósito o alcance da dignidade e da qualidade de vida a todas as pessoas, sem comprometer o meio ambiente e, conseqüentemente, as gerações futuras (ONU, 2015).

Sob o guarda-chuva da Agenda 2030 encontra-se o ODS 4, especificamente voltado à educação; sua meta é assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. Os

princípios orientadores do ODS 4 estão voltados, em linhas gerais, ao acesso equitativo a todos os níveis de ensino, em ambientes de aprendizagem inclusivos, seguros e não violentos, focando em resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. Dentre eles, tem destaque a formação de professores, especialmente o aumento da qualificação desses profissionais de acordo com a sua área de atuação (ONU, 2015). O Brasil, como Estado-membro da ONU, é signatário desse acordo global, tendo assumido, portanto, responsabilidades quanto ao alcance de suas metas em nível nacional.

Nossa reflexão, com foco no ODS 4 enquanto proposta de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e que demanda necessariamente protagonismo docente, busca responder à seguinte questão: **têm sido ofertadas aos professores brasileiros as condições preconizadas na Agenda 2030, em especial no ODS 4, para a realização do trabalho docente?**

Utilizando abordagem qualitativa, com suporte em pesquisa bibliográfica (ROMANOWSKI; ENS, 2006), fundamentamos nossa análise em autores voltados ao debate sobre formação e trabalho docente no Brasil. Em que pese o tema ter relevância global, nos detivemos sobre a realidade brasileira em decorrência do histórico de atrasos e retrocessos com relação às políticas públicas de formação e valorização do professor.

As políticas públicas e as agendas de pesquisa em educação têm se debruçado, nas últimas décadas, sobre os grandes desafios enfrentados por um sistema público de ensino desigual, com ênfase no fracasso escolar e baixo rendimento do estudante. Entretanto, de acordo com Nóvoa (2007), tal como ocorre em outros países desde a década de 1980 e, partindo de um movimento mais amplo com relação às práticas de ensino, um olhar mais atento tem sido direcionado às questões inerentes à vida e carreira do professor.

Segundo Lopes (2018), é notório que o professor ocupa um espaço fundamental na análise das desigualdades de oportunidades educacionais; estudos realizados em diversos países têm concluído que ele é o fator escolar que mais exerce impacto sobre a aprendizagem do estudante e, portanto, sobre o próprio sistema educacional. Gatti (2016), por sua vez, observa a centralidade do papel do professor em qualquer tipo de relação estabelecida nas diferentes formas do processo educativo.

Concordamos com Tardif (2002), ao afirmar que o “formar-se professor(a)”-revestido, em grande medida, de subjetividade -, é um processo complexo que não se limita à formação acadêmica ou que se esgota em determinada fase de sua atuação docente, notoriamente em um período de (re)formatações permanentes de políticas públicas e dinâmicas sociais visando ao cumprimento de uma agenda global. (Re)formar-se constantemente, para atender às demandas de um sistema globalizado, tem se constituído no principal chamado ao professor no âmbito de sua atuação (NÓVOA, 2009).

Nesse contexto, Libâneo (2004) acrescenta que a atividade docente é situada socialmente, implicando em um processo formativo envolvido por relações internas com

colegas, discentes e a equipe pedagógica, dependendo de estruturas de organização e gestão das instituições escolares, da cultura organizacional e, não menos importante, permanentemente sujeito às transformações da sociedade. Desse modo, em virtude de suas atribuições exercidas em espaços que têm acolhido, cada vez mais, a diversidade, o docente ocupa uma posição central no interior das relações existentes entre a transmissão do conhecimento construído e acumulado histórica e socialmente e a própria sociedade contemporânea que, ao mesmo tempo em que produz, absorve e mobiliza esse conhecimento para determinados fins (TARDIF, 2002).

Folle *et al.* (2009) sustentam que, no Brasil, a carreira docente tem sido marcada por conquistas, desafios e dilemas, enfatizando que o percurso profissional do professor resulta de três ações intrínsecas a esse processo: o crescimento pessoal, a aquisição das competências necessárias para a atuação docente e a socialização profissional frente à diversidade que tem reivindicado o seu lugar nas instituições de ensino. Nesse contexto, Lapo e Bueno (2003) reiteram que a permanência em determinada profissão depende, essencialmente, do estabelecimento e manutenção de vínculos com esse trabalho, em um processo que visa manter ou restabelecer o equilíbrio necessário. Esses vínculos dependem de laços existentes e potenciais que também dependem de um contexto social mais amplo, envolvendo o espaço e a forma como se organiza o trabalho.

O cenário de abandono histórico do Brasil no que refere à educação tem produzido consequências em todo o processo de ensino-aprendizagem e, também, na profissão docente. O alto índice de abandono é fator que contribui exponencialmente para a manutenção das desigualdades educacionais, sobretudo entre os estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis (ALMEIDA, 2018).

Apesar da necessidade urgente de abordagem sobre essa temática, em virtude do papel central do docente para o alcance de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade, Lopes (2018, p. 26) destaca que “são poucos os estudos que investigam os fatores e os efeitos da mobilidade, da rotatividade ou do abandono docente, sendo a maior parte deles qualitativos, e os outros quantitativos, com algumas limitações metodológicas”. Silva e Rocha (2017) também apontam haver poucas produções voltadas a essa temática na pesquisa brasileira, com algumas produções relacionadas à desistência da carreira docente pelo professor iniciante, mas praticamente inexpressivas em relação ao abandono e desistência do magistério em um nível mais amplo.

Wagner e Carlesso (2019) argumentam que a dinâmica da Sociedade do Conhecimento demanda mudanças de postura e constantes adaptações ao mundo do trabalho; muitos docentes não encontram os meios necessários para acompanhar todas essas exigências, dado se encontrarem sobrecarregados com múltiplas atribuições, somadas à falta de apoio institucional e da própria comunidade, além de serem invadidos por um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho realizado. Este conjunto de fatores se encontra no cerne de uma crise de desânimo e esgotamento que tem afetado muitos professores, podendo culminar

no abandono da profissão. A desistência definitiva da carreira docente, portanto, não se trata de um processo rápido, mas é consequência da ausência de perspectivas de superação das condições vigentes, alterando o sentido e o significado original dessa profissão.

Um dos efeitos deste processo é que, segundo aponta o Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022), em três níveis de ensino há professores sem formação adequada para uma ou mais disciplinas em que lecionam: 31% dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 38% dos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental; e 33,6% dos professores do Ensino Médio. Enfatiza, ainda, desigualdades nas porcentagens para as diferentes disciplinas: no Ensino Médio, por exemplo, o pior resultado pode ser observado na disciplina de Sociologia, em que apenas 40,7% das turmas são atendidas por professores com formação adequada. Os melhores índices de adequação se encontram nas disciplinas de Educação Física (85,2%) e Biologia (80,9%). As desigualdades também se manifestam em nível regional: as regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada.

Bauer, Cassettari e Oliveira (2017) analisam essa carência de profissionais como resultado da pouca atratividade e retenção de professores. Destacam que a carreira docente se tornou mais atraente a uma parcela da população com desempenho acadêmico relativamente baixo e proveniente das camadas socioeconômicas com indicadores mais baixos. Na mesma linha, a parcela da população com maior acesso aos bens culturais e de consumo não tem demonstrado interesse em seguir essa profissão. A formação dos docentes (inicial e continuada) ocorre de forma precária, não sendo possível atribuir a esse processo formativo práticas cotidianas que poderiam contribuir para o melhor desempenho de suas atribuições (GATTI, 2016). Como resultado já esperado de um processo que envolve a precarização da formação e atuação, muitos professores acabam abandonando o exercício do magistério, em busca de melhores oportunidades de trabalho, dentro e fora dos sistemas de ensino (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017).

Em pesquisa realizada no estado de São Paulo, em 2006, com professores desistentes da carreira, Lemos (2009) classificou as motivações do abandono em intraescolares e extraescolares. Dentre os motivos intraescolares, observou: predomínio da indisciplina e violência dos estudantes; ambiente escolar desorganizado; a chamada progressão continuada; condições precárias do exercício profissional; desinteresse dos estudantes; ausência de trabalho coletivo; e, por fim, problemas de saúde decorrentes deste conjunto de fatores. Quanto aos motivos extraescolares, foram destacados: desvalorização profissional; baixa remuneração; desinteresse das famílias dos estudantes; dificuldades para a qualificação profissional; relações trabalhistas instáveis; novas oportunidades de emprego; falta de identificação com a profissão; e distância entre o aprendido na graduação e a realidade da sala de aula (LEMOS, 2009).

A partir do momento em que esse conjunto de fatores conduz o docente à percepção de que sua carreira não atende suas necessidades mínimas, expectativas ou interesses, tem

início um processo de enfraquecimento dos vínculos com a profissão e a instituição escolar. Lapo e Bueno (2003) observam que quase sempre se trata de um processo cumulativo, que gera diferentes tipos de abandono antes do seu desligamento definitivo. A ruptura total com a profissão docente encontra alguns obstáculos, entre os quais os investimentos (tempo e financeiro) alocados em seu processo de formação, a combinação da sensação de frustração e fracasso pelo projeto malsucedido, a questão remuneratória, além dos vínculos afetivos com o cargo e as pessoas. Somam-se também a esses fatores a perda de sonhos e dos ideais relacionados ao “ser” professor, bem como uma parte de sua identidade e da própria vida (LAPO; BUENO, 2003).

Ainda segundo Lapo e Bueno (2003), o adiamento do abandono definitivo da carreira docente dá lugar a diversos mecanismos de evasão que podem, em certa medida, minimizar os conflitos internos relacionados à frustração profissional. Destacam as autoras os abandonos temporários, compostos pelos afastamentos físicos do espaço de trabalho (faltas e licenças) e atividades diversas, que atuam como medidas paliativas na cobertura de lacunas deixadas pela frustração docente. Nessa classificação da evasão, também são citados o instituto da remoção (transferência de escola sem a perda do vínculo empregatício), bem como a acomodação que, em síntese, pode ser entendida como indiferença e um não envolvimento do professor com o trabalho e o cotidiano escolar.

Todas as formas de abandono da carreira docente, portanto, exercem impactos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem e o ambiente escolar; por conseguinte, colaboram para o distanciamento do alcance da meta de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade – como pede a Agenda 2030 – mormente em escolas públicas e periféricas. Em termos de desigualdades de oportunidades educacionais, as que atendem estudantes com maior vulnerabilidade social e educacional são as que possivelmente mais provocam e, ao mesmo tempo, sofrem com a rotatividade docente causada por mobilidade e abandono (LOPES, 2018).

Baseando-nos em Gatti (2016), entendemos que a trajetória profissional docente não se pauta na linearidade, uma vez que o processo que envolve formação e atuação profissional se dá em um espaço marcado substancialmente pela diversidade de contextos, sujeitos, possibilidades e expectativas. As desigualdades observadas no cenário educacional brasileiro estão intrinsecamente relacionadas à reprodução e manutenção do fenômeno – perverso – da desvalorização e precarização do exercício do magistério, que tem suas raízes no processo de formação inicial e se estende durante a sua atuação profissional (GATTI, 2016).

Trazendo Nóvoa (2007), reconhecemos a necessidade urgente de reflexão sobre o paradoxo da glorificação dessa Sociedade do Conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Essa análise envolve, necessariamente, um olhar direcionado à melhor organização da profissão, a uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas, bem como a uma maior credibilidade do professor, que não se constitui desvinculada de iniciativas e políticas públicas voltadas à melhoria das condições de

trabalho e de um compromisso de fortalecimento do “ser” e “fazer” docente. Trata-se, nesse sentido, de fazer com que os professores se reconheçam como sujeitos abraçados integralmente pela meta de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade, nos moldes da Agenda 2030.

Entendemos que o atual cenário da educação básica – e pública – do Brasil, marcado pela precarização do processo de ensino-aprendizagem e por um contexto de desvalorização do profissional docente, tem se configurado como a principal causa e, ao mesmo tempo, consequência dos entraves que nos mantêm às margens da consecução do projeto de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, em atendimento ao acordo assinado pelo país para o alcance do ODS 4 da Agenda 2030. Logo, observamos que o contexto precário de formação e atuação docente é, em grande medida, resultado da ausência ou insuficiência de políticas e ações que não têm logrado êxito na oferta das condições mínimas necessárias para o exercício do magistério com qualidade, revelando, até o presente, que as políticas existentes estão distantes dos princípios do ODS 4.

À vista disso, concordamos com Gatti (2016) e Almeida (2018) quanto à imprescindibilidade de agir sobre as desigualdades educacionais, por meio de políticas públicas voltadas ao professor, contemplando: (i) a efetiva formação – inicial e continuada – de qualidade; (ii) a diminuição das desigualdades regionais no acesso a uma educação de qualidade e; (iii) a oferta de condições de trabalho adequadas, considerando a garantia do piso salarial e de um plano de carreira que, apesar de previstos na LDB/1996, ainda não são realidade em grande parte dos municípios do país.

PALAVRAS-CHAVE: Abandono da Carreira Docente. Agenda 2030. Educação de Qualidade. ODS 4.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. N. de O. **Concepções de Educação Integral e suas relações com Equidade Educacional**. Salvador, 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501010>. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2021**. Brasília, DF:

INEP, 2022.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, nº 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FOLLE, A. *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3014>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 04 mai. 2022.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professor, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. São Paulo, 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LOPES, K. C. **Fatores associados ao abandono e à mobilidade docente na rede municipal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SILVA, A. P. da.; ROCHA, S. da. (2017). O abandono da carreira docente por professores iniciantes: a mudez nas pesquisas. **10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4867>. Acesso em: 23 abr. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. *Teaching profession: A study of career abandonment in contemporary*. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. e386968, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/968>. Acesso em: 27 abr. 2022.