

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

LEONOR VIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LUÍS**

São Luís
2017

LEONOR VIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LUÍS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves

São Luís

2017

Ribeiro, Leonor Viana de Oliveira.

O desvio de função docente no ensino de História, na educação de jovens e adultos em São Luís. / Leonor Viana de Oliveira Ribeiro. – São Luís, 2017.

113 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves

1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Docência. 4. Desvio de Função. 5. Qualidade no Ensino. I. Título

CDU 371.1:37-053. 6/.8(812.1)

LEONOR VIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LUÍS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves (Orientador)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Examinador – Interno)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Cunha Duarte (Examinador – Externo)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues Santos (Examinador – Suplente)

Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus pais,

Raimundo Umbelino (*in memoriam*) e Maria
de Nazaré.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu infinito amor que se revela em graça e cuidado para com a minha vida todos os dias.

À coordenação do Mestrado pela dedicação e incentivo durante a caminhada de estudos.

Aos meus professores, por compartilharem seus conhecimentos no campo da História.

Ao meu orientador Professor Dr. Marcelo Cheche Galves, pela competência e desvelo no acompanhamento desse estudo.

À minha querida avó Brasilina (in memoriam) por me ensinar as primeiras letras desde a mais tenra infância.

À minha mãe Maria de Nazaré que foi incansável desde o início da minha vida até os dias de hoje para que eu me dedicasse aos estudos.

Ao meu esposo Luís Ribeiro pelo amor e paciência quando eu precisava de tempo para a realização desse estudo.

À Safira Raquel e Rebeca Sofia por demonstrarem dedicação, carinho e amor em dias de muito estudo.

À minha família, irmãos, cunhadas e especialmente a todos os sobrinhos a quem dedico amor, atenção e interesse para que prossigam seus estudos.

Aos meus amados irmãos em Cristo pelo incentivo e apoio permanentemente.

Aos meus colegas de Mestrado pelo compartilhar de conhecimentos na área de História e pela rica convivência durante todo esse tempo.

Deus é maravilhoso e surpreendente!

“Há tempo para todo propósito debaixo do céu.”

(Rei Salomão)

RESUMO

Este estudo analisa o desvio de função docente no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em São Luís, identifica o desvio de função docente à luz dos dados do EDUCACENSO 2014, caracteriza como o desvio de função docente nas redes públicas de ensino da Educação Básica na modalidade EJA nos níveis médio e fundamental (anos finais), discute o fenômeno educacional desvio de função docente a partir das regulamentações e documentos oficiais da educação brasileira, e estabelece conexões entre o desvio de função e a qualidade do ensino de História ofertado nas redes públicas, estadual e municipal de São Luís. O estudo contou com a participação de docentes, gestores escolares e técnicos/superintendente responsável pela modalidade EJA nas duas redes de ensino. A metodologia utilizada para este estudo incluiu os seguintes procedimentos: utilização dos dados de professores e alunos do EDUCACENSO 2014; revisão bibliográfica e documental sobre a temática; pesquisa focal com grupo de professores que já atuaram em desvio de função docente para organização dos questionários; aplicação de questionário aos docentes, objetivando conhecer como se dá o fenômeno nas redes de ensino públicas e de que maneira o docente o interpreta; aplicação de questionário aos gestores escolares, para conhecer como se caracteriza nas escolas, e quais as interpretações sobre o fenômeno; e entrevista com os técnicos/superintendente da EJA nas duas redes de ensino público, para compreender de que maneira se dá o desvio de função docente, e até que ponto os sistemas de ensino se sentem responsáveis pelos resultados em termos de qualidade do ensino ofertado nessas condições. Na análise do material coletado, identifiquei: os índices de desvio de função nas redes públicas de ensino estadual e municipal na modalidade EJA, e de quais formações provém os profissionais que atendem o ensino de História; levantei dados quantitativos sobre a formação para o ensino de História nas instituições formadoras públicas em São Luís, desde a criação da LDB nº 9.394/96 até 2014; identifiquei o percentual de docentes atuando no ensino de História fora da área de formação, sua relação com o desvio de função docente em algum momento da carreira profissional, e ainda, as narrativas docentes sobre desvio de função e qualidade no ensino; na pesquisa com gestores escolares, explorei os mecanismos que ajudam a compreender o desvio de função docente nas escolas, quais os principais desafios do docentes para o planejamento das disciplinas fora da formação docente, e sua relação com a qualidade do ensino; na entrevista com gestores educacionais (técnicos/superintendente), analisei o desvio de função a partir dos sistemas de ensino, os fatores predominantes nas explicações sobre os atuais percentuais de desvio de função e a organização dos sistemas de ensino para inserção de professores nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Docência. Desvio de função docente. Qualidade no ensino.

ABSTRACT

This study analyzes the deviation of the function of teaching in the teaching of History in the Education of Youth learners and Adults in São Luís, identifies the deviation of the teaching function based on data from EDUCACENSO 2014, is characterized as the deviation of the function of teaching in public teaching networks of Basic Education in EJA (Education of youth and adults) modality mid-level and fundamental (the final years), discusses the phenomenon of educational deviation from the teaching function from the regulations and official documents of Brazilian education, and establishes connections between the variance function and the quality of the teaching of History offered in public networks, state and city of São Luís. The study counted with the participation of teachers, school managers and technical/superintendent responsible for EJA modality in the two educational systems. The methodology used for this study included the following procedures: use of data from teachers and students of the EDUCACENSO 2014; literature review and documentary on the subject; research focal group of teachers who have already acted in deviation from the teaching function to the organization of the questionnaires; application of the questionnaire to the teachers, knowing how the phenomenon in the education networks, the public, and that way the teacher interprets it; and the application of the questionnaire to the school managers, to get know as characterized in the schools, and what are the interpretations about the phenomenon; and interview with the engineers/superintendent of EJA in two networks of public education; to understand that way if gives the deviation of the teaching function, and the extent to which the systems of education feel responsible for results in terms of the quality of education offered in these conditions. In the analysis of the material collected, I identified: the indexes of the deviation function in the public teaching networks state and municipal levels in the form EJA, and what training comes from professionals that meet the teaching of History; I got up quantitative data about the training the teaching of History in educational institutions public in São Luís, since the creation of the LDB nº 9.394/96 until 2014; I identified the percentage of History Teachers out of their graduation area, his relationship with the deviation of the teaching function at some point of the professional career, and yet, the narratives teachers on variance function and quality in teaching; in research with school managers, I explored the mechanisms that help to understand the deviation of the teaching function in schools, what are the main challenges of the teaching staff for the planning of the disciplines outside of teacher training, and its relationship with the quality of education; in the interview with educational managers (technical/superintendent), I analyzed the deviation of the function from the systems of education, the factors prevalent in the explanations about the current percentage of deviation of the function, and the organization of education systems for the insertion of the teachers in the schools.

Keywords: Teaching of History. Youth and Adult education. Deviation of the teaching function. Teaching. Quality in education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Professores com e sem licenciatura em História atuando na EJA em São Luís	34
Gráfico 2	– Quantitativo de professores formados em História nas redes de ensino	36
Gráfico 3	– Distribuição dos professores nas redes de ensino	37
Gráfico 4	– Professores licenciados em História na Rede Pública Estadual do Maranhão	38
Gráfico 5	– Professores licenciados em história na Rede Pública Municipal.....	39
Gráfico 6	– Professores licenciados em História na rede privada.....	41
Gráfico 7	– Licenciados em História pela UEMA (1997-2014).....	42
Gráfico 8	– Licenciados e bacharéis em História pela UFMA (1995-2014)	43
Gráfico 9	– Sugestões para mudar a realidade do desvio de função docente na EJA.....	51
Gráfico 10	– Formação dos professores na disciplina História.....	52
Gráfico 11	– Tempo de atuação no ensino na modalidade EJA	53
Gráfico 12	– Experiência docente em disciplina diferente da formação	54
Gráfico 13	– Principais desafios da docência em disciplina diferente da formação.....	57
Gráfico 14	– Sobre desvio de função docente x qualidade do ensino.....	58
Gráfico 15	– Responsabilidade pelo envio de professores às respectivas disciplinas	72
Gráfico 16	– Sobre existência de documento que regulamente o envio de professores às escolas.....	74
Gráfico 17	– Documentos de envio do professor à escola	74
Gráfico 18	– Sobre considerar a formação inicial do professor ao assumir a docência na escola.....	75
Gráfico 19	– Sobre negociação de docência de disciplina sem a devida formação	77
Gráfico 20	– Fatores que contribuem para o desvio de função na escola	78
Gráfico 21	– Desafios para o planejamento sem formação específica.....	81
Gráfico 22	– Desvio de função docente e sua influência na qualidade do ensino	83
Gráfico 23	– Desvio de função e qualidade no ensino	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Quantitativo de profissionais na área de História, formados em instituições maranhenses (1995-2014)	44
Tabela 2	–	Docentes que relativizam o desvio de função	62
Tabela 3	–	Docentes que veem dificuldades relacionadas somente aos conteúdos e falta de tempo	64
Tabela 4	–	Docentes que associam o desvio de função a uma necessidade das escolas.....	65
Tabela 5	–	Docentes que consideram que o desvio de função compromete a qualidade da educação	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EDUCACENSO	Censo Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PROFEBPAR	Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUNO	Supervisão de Normas
SUPEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
URE	Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS	18
2.1	Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico	18
2.2	Considerações sobre a formação docente para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos	24
2.3	EJA: possibilidades no ensino de História	26
2.4	Desvio de função docente na Educação de Jovens e Adultos em São Luís	30
2.5	Formação inicial dos professores de História na modalidade EJA em São Luís ..	33
2.6	Instituições formadoras de professores de História no Estado do Maranhão	41
3	O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	45
3.1	Sistemas de ensino e o envio de professores às escolas	47
3.2	Sistemas educacionais e mudanças	50
3.3	Formação docente e desvio de função na modalidade EJA	52
3.4	Desvio de função docente e qualidade no ensino	54
3.5	Considerações sobre as narrativas docentes e desvio de função no ensino de História	50
4	O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO	69
4.1	Educação e gestão escolar na sociedade contemporânea	69
4.2	Gestão escolar e desvio de função docente: contradições entre práticas e formação do professor(a) de História nos sistemas de ensino	72
4.3	Sistemas de ensino: desvio de função docente e Ensino de História na EJA	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A – Questionário Docente	110
	APÊNDICE B – Questionário Gestor Escolar	112
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	113

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos – EJA é alvo de grandes desafios na educação brasileira. A docência no ensino de História nem sempre é aquela caracterizada pela formação do historiador. O presente trabalho discute a luz dos dados do EDUCACENSO 2014, o número de professores de História fora da formação específica lecionando a disciplina na Educação Básica, na modalidade EJA, nas escolas das diversas redes de ensino em São Luís. Fenômeno este, caracterizado como desvio de função docente.

Dados apontam que o desvio de função é uma realidade em todo território nacional, prática que acaba por inviabilizar o processo ensino-aprendizagem nas escolas de todo país. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciam que o índice de professores em desvio de função é alarmante, não somente na disciplina História, mas em todas as disciplinas da matriz curricular nacional. Questão sócio educacional que causa preocupação, visto que em todas as redes apresentam-se docentes em desvio de função no ensino de História considerando os dados de 2014 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (BRASIL, 2014a).

Conforme dados apontados no indicador de adequação da formação docente na Educação Básica, divulgado pelo INEP, no item classificação das docências, encontram-se os dados sobre os docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona em todas as unidades da federação. No Maranhão, especificamente em São Luís, estes dados na modalidade Educação de Jovens e Adultos relacionados ao ensino de História apresentam índices que chegam a 70,3% na rede municipal, 71,7% na rede estadual rural e 45,5% na rede privada urbana. (BRASIL, 2014a).

Na atualidade as questões educacionais que envolvem decisões políticas têm sido deixadas à margem das prioridades por serem resolvidas, via de regra, com um simples documento, que pode ser um decreto ou portaria. Assim, o desvio de função docente no ensino em toda Educação Básica transparece os resultados de uma política educacional que não questiona de que maneira os alunos aprendem, ou mesmo se aprendem. Neste sentido, torna-se relevante a pesquisa que busque desvendar como acontece o fenômeno desvio de função docente para, de alguma maneira, trazer à tona discussões menos prioritárias no cenário das políticas públicas de formação/atuação dos docentes nas redes de ensino.

Questões que trazem para o centro das discussões perspectivas educacionais de mudança e alterações do cenário educacional, sobre o que aparece nos índices de escolaridade e nos indicadores apontados nos processos avaliativos ao final de cada etapa da Educação Básica ou mesmo naquelas que visam à promoção para o início da Educação Superior. Neste sentido, entender como se dão estes processos na educação como um todo, nos permitirá criar estratégias e formas de combater tais práticas no interior das escolas e nos discursos daqueles que regem a educação no país.

Por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos necessita ser vista e entendida como uma modalidade de ensino em que os sujeitos já têm maturidade e conhecimentos relacionados à vida, fator que pode favorecer o seu entendimento sobre os arranjos políticos educacionais que estão permeados nos processos educativos. O desvio de função docente toca de forma incisiva a maneira como a escola está organizada para receber os alunos nessa modalidade de ensino, em sua maioria no turno noturno das escolas. Homens e mulheres que durante o dia estão a dedicar sua força de trabalho para a sua sobrevivência e da família.

O objetivo desse estudo é analisar como se dá o desvio de função docente no ensino de História nas redes públicas que ofertam EJA, caracterizar o desvio de função docente à luz da legislação vigente e compreender, a partir do olhar dos docentes, gestores escolares e técnicos responsáveis pela modalidade EJA e que atendem ao ensino de História nos níveis médio e fundamental nos anos finais, como se dá essa prática nas duas redes públicas de ensino: estadual e municipal. Por fim, objetiva compreender de que maneira acontece o encaminhamento de professores às escolas, sem os ajustes de formação necessários à qualidade da educação preconizada nos documentos que regulamentam a educação nacional.

Para a investigação e análise desse fenômeno educacional, optei pela pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, partindo de documentos que apontam para os resultados das matrículas de alunos, turmas e a formação dos docentes que assumem o ensino de História na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Basicamente, utilizei os dados da política educacional de cadastro de alunos de todo território nacional, através do sistema EDUCACENSO, conforme consta no caderno de instruções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e que no Estado do Maranhão encontra-se sob a responsabilidade da Superintendência de Estatística da Secretaria de Estado da Educação.

Busca-se conhecer e analisar como se dá o fenômeno educacional desvio de função docente no ensino de História, na educação pública estadual e municipal nos níveis fundamental (anos finais) e médio em escolas que ofertam a modalidade EJA em São Luís.

Para tanto, utiliza-se inicialmente os dados do EDUCACENSO 2014 sobre a formação dos docentes atuantes nas turmas de EJA; e os dados das principais instituições formadoras, para obtenção do quantitativo de docentes licenciados e bacharelados em História.

Decidi pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, que segundo Richardson e Peres (1999, p. 12) “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativa de características e comportamentos.” Os dados quantitativos serviram de base para a busca de resultados em uma pesquisa caracterizada como exploratória, visto que o registro e análise sobre esse fenômeno são inexistentes. Considerando-se pesquisa exploratória a partir do que nos expõe Malhotra (2006), como sendo aquela que se baseia em pequenas amostras capazes de proporcionar percepções e compreensão do contexto do problema.

Para a pesquisa utilizei uma amostra que compreende 10% dos docentes apresentados no quantitativo geral do ensino de História nas redes públicas, sendo docentes atuantes no ensino de História e docentes apenas com formação em História atuando em disciplinas diversas nas escolas em que se aplicou o questionário. A amostra de escolas para aplicação de questionário com os gestores foi de 20% do quantitativo de escolas que ofertam EJA na rede estadual e 20% das escolas que ofertam EJA na rede municipal. A visita às escolas se deu em duas etapas específicas: uma para aplicação de questionários com docentes, outra para aplicação de questionários com os gestores escolares. As duas etapas ocorreram em períodos diferentes.

Os instrumentos aplicados com os docentes apresentam dez questões: nove objetivas e uma subjetiva; da mesma maneira, procedeu-se a aplicação dos questionários aos gestores escolares, com sete questões: quatro objetivas e três subjetivas. Os dados relacionados aos resultados aparecem nos gráficos, tabelas e nas narrativas que se encontram nos capítulos a seguir. O instrumento utilizado para a pesquisa com os gestores educacionais foi a entrevista semiestruturada, com cinco questões abertas, sobre o fenômeno desvio de função docente na rede em que atua na secretaria de educação.

A utilização desses instrumentos “[...] permite observar os componentes de um conjunto, perceber suas possíveis relações, ou seja, passar de uma ideia chave para um conjunto de ideias mais específicas, [...] e, finalmente, à crítica” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 26). Dessa forma, os dados quantitativos serviram de base para a busca de estratégias e possibilidades de aprofundamento da temática entre os atores envolvidos no processo, através de instrumentos que possibilitaram um olhar mais específico sobre o fenômeno e suas

características.

Realizei o estudo em cinco momentos distintos, que são: levantamento de dados do EDUCACENSO 2014 sobre ensino de História e EJA; levantamento de dados das instituições formadoras sobre quantitativo de professores formados em História da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.294/96 até 2014; aplicação de questionários a 37 docentes: 22 da rede estadual e 15 da rede municipal de ensino; aplicação de questionários aos gestores de 27 escolas que atendem EJA nas duas redes de ensino: 14 gestores da rede estadual e 13 da rede municipal; e ainda, entrevista semiestruturada realizada com dois gestores educacionais que participam do processo de planejamento sobre a modalidade EJA nas Secretarias de Educação: um da rede municipal, outro da rede estadual.

O recorte inicial dessa pesquisa apresenta os dados da Superintendência de Estatística da Secretaria de Estado da Educação referentes ao desvio de função docente relacionados ao ensino de História, na modalidade EJA, na cidade de São Luís, nos níveis Fundamental e Médio das escolas públicas dos três sistemas de ensino, estadual, municipal e privado. No entanto, para fins de pesquisa de campo estruturaram-se instrumentos para atender as redes públicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA que são: Secretaria de Estado da Educação, com dados do Ensino Médio, e Secretaria Municipal de Educação, sobre o Ensino Fundamental (anos finais).

No primeiro capítulo, apresento um breve histórico sobre a EJA no Brasil, discuto o ensino de História e a formação docente na modalidade de ensino, apresento uma análise dos dados do EDUCACENSO 2014 sobre desvio de função docente, caracterizo o fenômeno desvio de função docente à luz da legislação vigente e apresento os dados das instituições formadoras para o ensino de História no Maranhão, de 1995 a 2014, com uma análise sobre o número de docentes formados em relação à carência de professores de História, apresentado nos dados do EDUCACENSO 2014.

O segundo capítulo trata do desvio de função docente na perspectiva dos professores de História. Por intermédio de entrevistas realizadas com os docentes, discuto a organização dos sistemas de ensino no envio de professores às escolas e a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais. Apresento experiências docentes com o desvio de função, abordo os desafios da docência em disciplina diferente da formação e sua relação com a qualidade do ensino, e exponho uma análise das narrativas docentes sobre o desvio de função e qualidade no ensino.

No terceiro capítulo apresento uma breve consideração sobre educação e gestão escolar na sociedade contemporânea, uma análise dos dados sobre gestão escolar e desvio de

função docente, e ainda as narrativas dos gestores educacionais da modalidade EJA nas redes estadual e municipal sobre o fenômeno desvio de função docente, suas concepções e abordagens sobre essa prática nos sistemas de ensino público em São Luís.

2 O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados do EDUCACENSO 2014 sobre o desvio de função docente no ensino de História nas redes que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em São Luís. Para tanto: apresenta um breve histórico sobre a modalidade EJA no Brasil; traz considerações sobre a formação docente na Educação de Jovens e Adultos; reflete sobre como se dá o ensino de História nas turmas de EJA; caracteriza o fenômeno desvio de função docente nas redes de ensino à luz da legislação vigente; e ainda aponta para dados sobre a formação de profissionais em História, licenciatura e bacharelado, no estado do Maranhão, com foco no município de São Luís.

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico

A modalidade educação de jovens e adultos surgiu há pouco tempo, porém a prática existe desde os tempos da América Portuguesa. A forma empregada estava associada a uma educação não infantil, porém não considerava as especificidades de uma educação para adultos, sendo utilizada como meio de conversão ao catolicismo pregado pelos jesuítas, até 1759. A prioridade educacional era dada às crianças e jovens, a fim de formá-los para a vida, por meio de uma instrução escolar que priorizasse o ensino voltado à religiosidade católica. Aos adultos cabia o trabalho, a mão de obra dos grandes engenhos, ou mesmo atividades de manufatura daquela época.

Com a Independência, tal situação permaneceu inalterada. A Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira a versar sobre a educação no Brasil Império, e também a primeira lei a tratar da educação pública no Brasil, visava atender as camadas mais pobres da população. Versava sobre o direito constitucional de educação primária gratuita para todos os cidadãos. Em seu artigo 6º diz:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações aritméticas, práticas de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827).

Observou-se que em nenhum de seus artigos tratou-se da educação para adultos, esta lei trata especificamente do ensino para os meninos, e cabia às meninas, esperar que o lugar onde morassem fosse populoso na compreensão do Conselho, conforme o texto (Art. 11): “[...] haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas em que os presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento” (BRASIL, 1927). Assim, a educação de adultos estava bem distante de ser ofertada, de forma pública e gratuita.

Nesse tempo, os adultos não dispunham de escolas para estudar, a ausência de uma lei que fosse capaz de incluir-lhes no processo de escolarização, o trabalho que era sempre prioridade na vida adulta e a precariedade dos recursos como: boa iluminação, pessoal especializado e material didático apropriado etc. que ainda hoje perduram em todos os níveis e modalidades de ensino, contribuíram para que os adultos ficassem fora do processo de escolarização empregado à época. Segundo a UNESCO (2008a, p.24), “Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população”.

No Brasil República, somente na década de 1930 a Educação de Adultos ganhou expressão, com a consolidação de um sistema público de educação a partir da Constituição de 1934, que criou o primeiro Plano Nacional de Educação, e trouxe no Art. 150, parágrafo único, alínea (A) que “[...] ensino primário integral gratuito e frequência obrigatória extensiva aos adultos.” (POLETTI, 2012, p. 139). Pela primeira vez surge na lei à oportunidade de estudos aos adultos como dever Estado. Tal situação se explica pela ausência até o momento de um documento que legitimasse a presença do adulto em sala de aula.

Conforme ressalta a UNESCO (2008a, p. 25), “Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, em 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que as mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado.” Assim, o desafio a partir de então era incluir-lhes no sistema educacional da época, pois muitos adultos permaneciam na condição de analfabetos, por nunca terem frequentado uma escola, e muitos por não reconhecerem seu potencial para os estudos.

Com o avanço da industrialização e o aumento das populações urbanas uma parcela crescente da sociedade precisou se qualificar para operar equipamentos e máquinas, com algum domínio das técnicas de produção. Desde então, a Educação de Jovens e Adultos ganhou mais evidência. Para as indústrias, seu significado estava relacionado à mão de obra qualificada, porém para os alunos da EJA, possibilidade de ascensão social. Enquanto para a sociedade da época poderia significar um grande progresso para o país; para os políticos traduzia-se em aumento do número de eleitores, perspectiva atraente, em um país cada vez

mais urbano.

Na década de 40, a criação de um Fundo Nacional destinado à Educação de Jovens e Adultos traz alguns avanços para a modalidade EJA, registre-se ainda a criação da UNESCO, em 1945, que ao ser instituído solicita aos países integrantes, dos quais o Brasil é um deles, que atentem para a educação de adultos analfabetos. Ressalta-se que nesse período o Brasil apresentava altos índices de analfabetismo, o que deu origem à primeira campanha de alfabetização de adultos no Brasil, objetivando diminuir um problema que era considerado uma “chaga” na sociedade brasileira. Daí o termo “erradicar” o analfabetismo, como se o mesmo fosse uma doença a ser extirpada da nação.

Em 1947, o professor Lourenço Filho¹ lança a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que tinha como objetivo a alfabetizar a maior parte da população, e aprofundar conteúdos básicos do ensino regular. Conforme nos afirma Vieira (2004, p. 19-20) “[...] embora, apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil”.

A campanha foi interrompida na década de 50, com o fim do período populista, onde surgiram muitas indagações relacionadas às questões políticas, ideológicas e diferentes opiniões. Anos mais tarde, viriam à tona as práticas pedagógicas para alfabetizar adultos, tendo como precursor o professor Paulo Freire. A alfabetização de adultos, em ação neste período, foi organizada e executada pelos movimentos populares, como: Movimento de Educação de Base – MEB² e Movimento de Cultura Popular – MCP³, tais movimentos utilizavam-se da construção dialética da alfabetização de adultos preconizada por Paulo Freire com uma visão emancipatória dos sujeitos.

Na proposta pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, o entendimento da relação entre problema social e educacional teve como base a relação ensino aprendizagem. Tal pensamento se expandiu em todos os programas de alfabetização de adultos realizados na década de 60. As concepções e ideias não foram aceitas pelo grupo político da época, e com o golpe militar, não houve continuidade da política nacional de alfabetização de adultos,

¹Educador, psicólogo brasileiro nasceu em Porto Ferreira – SP, em 1937 organizou o Instituto Nacional Estudos Pedagógicos – INEP, e dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos – 1949.

²O MEB é um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. (MEB, 2016).

³O MCP foi criado em 1961, por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife. Assumiu inovadoramente o conceito de cultura popular como chave para o trabalho com a população pobre, por meio de escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura. (MCP, 2016).

considerada um risco à ordem. Ainda assim, as concepções freireanas continuavam a fazer parte da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que em proporções bem menores, para um Programa de abrangência nacional, instituído pelo próprio Estado.

Em 1967, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil enfrenta novos desafios relacionados à implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, dessa feita, encabeçado pelo próprio governo federal e não pelos movimentos sociais. Conforme Menezes e Santos (2001), o MOBRAL interessava-se pela alfabetização funcional de jovens e adultos. Para tanto, a pessoa humana deveria adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integração à sua comunidade, objetivando permitir-lhe melhores condições de vida.

O MOBRAL atendia a população na faixa etária entre 15 e 30 anos, posteriormente, concentrou suas forças nos chamados analfabetos funcionais, instaurada a partir de então a “educação integrada”. Em 1985, em seu lugar o governo instituiu a Fundação Educar, que visava à educação básica, e se propunha a promover o apoio a programas educacionais por meio de apoio financeiro e técnico do próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC, de organizações não governamentais e empresas (Parecer CNE/CEB nº11/2000) tal programa lançou bases para uma nova proposta de alfabetização de adultos, e teve seu término em 1990. (BRASIL, 2000a, p. 51).

Nos anos 90 inicia-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC no governo Fernando Collor para minimizar os altos índices de analfabetismo encontrados a época. A partir de 1997 institui-se o Programa Alfabetização Solidária – PAS⁴ no governo Fernando Henrique Cardoso, e por fim, o Programa Brasil Alfabetizado que surge no governo Lula e se mantém até os dias atuais. Salienta-se, que tais programas se efetivam através de parcerias entre governo, instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil.

Em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que no artigo 37, trata da criação de propostas alternativas para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. (BRASIL, 1996). Apesar de todas as mudanças preconizadas na nova LDB, a Educação de Jovens e Adultos inicia no séc. XXI com alto déficit de atendimento à população jovem e adulta, e um atendimento precário dos sistemas de ensino aos sujeitos da EJA. Segundo Arroyo (2005, p. 223) afirma que:

⁴ Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetiza jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Tem o status de organização não governamental, com atuação reconhecida pela Unesco que, em 1999, lhe concedeu o prêmio de “Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. (MENEZES, 2001).

[...] a educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

Com a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no final da década de 90, especificamente por volta de 1996 no Rio de Janeiro, quando houve a convocação para organização das plenárias locais de preparação para a V Conferência Internacional da Educação de Adultos – CONFINTEA que aconteceu em Hamburgo na Alemanha em julho de 1997. Após estas plenárias, instituem-se os fóruns de EJA e a partir de então, em 1999 deu-se o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. Em 2005, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNA-EJA.

Através dessas articulações, vários avanços foram conquistados para esta modalidade de ensino: melhor articulação das políticas públicas educacionais incluindo as especificidades da EJA; articulações propositivas com encaminhamentos para as agendas de políticas educacionais nacionais; inclusão da modalidade EJA na política de financiamento da educação básica; formação continuada específica aos professores de EJA; inclusão do livro didático para EJA no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; e a busca por políticas intersetoriais que atendam as especificidades do público EJA⁵.

Neste sentido, é importante salientar o papel dos fóruns de EJA em todo território nacional. Para Silva (2005, p.1) afirma que:

[...] os Fóruns de EJA configuram-se como sendo um espaço de discussão, reivindicação, de formação intelectual para os educadores, de intercâmbio de experiências, bem como de uma nova organização da EJA, tomando corpo a partir dos meados da década de 90, no país, caracterizados como um Novo Movimento Social (NMS) e contribuindo para a formação de educadores de EJA.

A criação dos fóruns de EJA no Brasil deu visibilidade aos alunos desta modalidade de ensino em quase todo território nacional. Com as novas reformulações da LDB nº 9.394/96, a modalidade de ensino passou a ter lugar de importância no planejamento e nas

⁵Os debates para o Fórum EJA no Maranhão tiveram início em 2003, no Congresso Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos promovido pelo Sistema “S”, no prédio da Federação das Indústrias do Estado do Maranhão – FIEMA. Após o evento, as discussões arrefeceram e só foram retomadas em 2005, quando organizei o convite aos segmentos representativos para que fosse reativado e pudéssemos participar das plenárias nacionais. Assim, em 2005 o Maranhão participou do Encontro Nacional de EJA – ENEJA em Brasília - DF. Fui a partir de então, a primeira coordenadora do Fórum EJA no Maranhão.

políticas educacionais do Brasil, integrando a Educação Básica. A partir da criação do FUNDEB em 2007, a modalidade EJA obteve recursos para a expansão de sua matrícula em todo território nacional, e os alunos com idade superior a quinze anos começaram a fazer parte da demanda a ser atendida pela EJA.

Com a aprovação do atual Plano Nacional da Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005/14, a Educação de Jovens e Adultos aparece no cenário educacional com grandes desafios a superar. A primeira estratégia do PNE para a EJA é: “Assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso na idade própria” (BRANDÃO, 2014, p. 49). Observa-se, que o PNE reescreve o texto da LDB nº 9.394/96, tentando assegurar que os sujeitos da modalidade tenham garantia de matrícula e permanência nos sistemas de ensino.

A procura pela oferta de EJA vem caindo nos últimos anos, não porque o Brasil esteja atendendo toda sua demanda com baixa escolarização, mas porque a qualidade da educação ofertada e os moldes como se oferta a EJA nas redes públicas, acaba por não interessar ao público jovem e adulto. Outro fenômeno está relacionado à oferta de EJA que é vincular sua matrícula junto a programas sociais como o PROJOVEM⁶, que doa bolsas de participação para o público jovem. Situações que ao término dos programas as turmas ficam esvaziadas e a oferta seguinte nem sempre tem o aporte financeiro para continuidade dos estudos dos matriculados anteriormente.

O Brasil ainda conta com altos índices de distorção na relação idade/série, problemas produzidos em nossa sociedade pelos próprios sistemas escolares. Parte dos alunos que cursam o fundamental ou médio e fracassam são levados a matricularem-se nas turmas de EJA. Neste sentido, a demanda da EJA cresce, merecendo das políticas educacionais um olhar interessado para mudar tal realidade. Se a demanda cresce, e a matrícula diminui, algum fenômeno acontece que deve ser interrogado pelos sistemas de ensino / políticas educacionais de atendimento à modalidade EJA.

⁶Programa do governo federal na modalidade urbano e campo, e tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

2.2 Considerações sobre a formação docente para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

A formação de professores enfrenta, atualmente, velhos e novos desafios. Certo descrédito no ensino, altos índices de repetência na Educação Básica, baixa qualidade dos cursos de formação de professores e desvalorização do professor pela sociedade compõem um cenário desolador. Para Cerri (2013, p.180), “[...] o contexto atual da formação dos professores de História continua marcado pelas dificuldades, falta de verbas e problemas sérios nas condições de trabalho dos professores formados”.

Questões perceptíveis ao longo das pesquisas sobre a qualidade da educação no ensino e na formação dos professores. Vivemos em um mundo em constantes mudanças, sem dúvidas a formação do professor deve acompanhar tais avanços, preparando-os para a realidade escolar que encontrarão pela frente. Não inicia neste século, a busca pela qualidade no ensino, especialmente nos discursos daqueles que criam as leis e elaboram as políticas educacionais.

Segundo os estudos de Schmidt e Garcia (2006, p.15) dizem que:

[...] as investigações sobre a relação ensino/aprendizagem na década de setenta, em sua maioria também não conseguiram responder às questões relacionadas com as mudanças e melhorias da qualidade no ensino, frente aos desafios postos pelas transformações da sociedade tecnológica, os quais exigiam formação de recursos humanos mais qualificados e com mais conhecimentos.

O desafio da melhoria da qualidade do ensino permanece nos dias atuais. A formação dos professores ainda tem lacunas que precisam de respostas por parte das instituições formadoras. Uma questão importante a ser observada é o enfoque na formação docente. Os currículos de formação do professor de História são centrados no debate historiográfico/metodológico, sempre bem-vindo, mas pouco dedicados à docência e suas especificidades na educação básica, lembrando que a sala de aula é o *locus* da prática docente.

Cerri (2013, p.186) aponta para “[...] uma longa tradição no Brasil no que se refere à formação de professores, que remete à dicotomização entre formação teórico-metodológica/metodológica/historiográfica e a formação para a docência”. As duas nascem juntas e são inseparáveis na constituição do sujeito, pois o alicerce da prática é a teoria, e ao praticar estabelecem-se novas teorias, novos porquês e novas respostas que darão sentido a novos enfoques, e outras pesquisas sobre a educação em relação ao conhecimento

historiográfico.

Há a discussão de que o professor deve ser por natureza um pesquisador, algo inerente ao seu ofício, e que o exercício da docência exige uma postura investigativa. Tal concepção é relevante, no entanto, não se deve reduzir ao pesquisar apenas. Nos estudos de Tardif (2012, p. 293) “[...] a importância de melhorar a prática profissional graças à pesquisa não pode ser reduzida somente à dimensão técnica; ela engloba também os objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação.”

A dimensão emancipatória é importante na formação dos sujeitos, mas não deve ser considerada a única. Existem questões conceituais, epistemológicas que fazem parte da pesquisa como um todo nos projetos de formação de professores.

Nesse sentido, não se pode trabalhar com o ensino sem a observação, a análise, ou sem repensar a própria prática vinculando-a a novos saberes sobre o ato de ensinar e aprender. Para Silva e Fonseca (2010, p.14), “[...] ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços, existe também uma produção escolar.” É nela que se dão as observações e reflexões realizadas nos espaços de sala de aula como fruto de práticas educativas que suscitam conhecimento para o aluno, e o colocam na posição de aprendizes ativos, sujeitos que repensam sua própria história e dão a ela novos significados.

Ainda considerando os escritos de Tardif (2012, p. 223):

[...] o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva acreditamos que as ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetiva-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

O professor repensa sua prática para refazê-la e melhorá-la, quando necessário. Nessas questões que residem sua competência técnica/pedagógica e epistemológica para o ensino. A formação do docente se faz no processo de construção e desconstrução de saberes, relacionando práticas cotidianas com novos saberes adquiridos. Nada está pronto no universo de aquisição do conhecimento, estamos sempre em processo de aprendizagem, não apenas os possíveis alunos, mas o homem em sua natureza aprendiz.

[...] atemorizados por uma barbárie cada vez mais presente em nossos cotidianos, repensar a história e seu ensino pode nos ajudar a refazer a nossa humanidade esgarçada, tornando o passado não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte [...] para nossa ação no mundo. (GUIMARÃES, 2009, p. 50 apud OLIVEIRA, 2013, p. 131).

Os conhecimentos adquiridos na disciplina História só farão sentido, se forem repensados à luz da realidade vivida. Sem este sentido inerente à condição humana, tornar-se-á a repetição da teoria. “A linguagem historiográfica exerce um papel, se não fundamental, importante no espaço de aprendizagem da história ensinada, agindo de forma estruturante no argumento construído pelo professor” (MONTEIRO, 2011, p. 114). Por conseguinte, sabe-se que a formação do professor definirá os rumos do ensino no espaço da sala de aula; é a sua formação que em certa medida definirá sua consciência na formação de novos sujeitos na sociedade de sua época.

A formação dos professores de História deve possibilitar um olhar para além das fontes do saber histórico. Segundo André (2006, p.123 apud AZEVEDO, 2012, p.112),

Ao utilizar ferramentas que lhe possibilite uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades o professor se sentirá menos dependente do poder sócio- político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias.

O contato com a realidade da sala de aula no momento da formação o levará a refletir sobre a sua prática como professor. Não apenas o exercício de cumprir a carga horária prescrita no estágio, mas o prazer de observar sem intervir sobre o que acontece no ensino de História. A visão crítica sobre a realidade lhe possibilitará uma postura diferente frente ao conhecimento seu e de seus alunos. É verdade que há muitos desafios quanto à formação de docentes no Brasil, mas acredita-se que uma nova configuração de formação dos professores da Educação Básica no ensino de História é possível.

2.3 EJA: possibilidades no ensino de História

Neste momento histórico, o ensino de história no Brasil passa por reformulações do ponto de vista estrutural e na forma como ele acontece em sala de aula. Nos dias atuais, o olhar dos pesquisadores está mais voltado para as práticas pedagógicas dos professores, observando como o aluno aprende história, e de que forma esses conteúdos são abordados para os alunos; analisam-se como os conhecimentos “aparecem” na sociedade, de que forma são cristalizados a partir da disciplina História, e seus desdobramentos nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica.

Para Rusen (2007, p. 32), “Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos

contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel”. Dessa maneira, o que se aprende e ensina na EJA sobre História deve, necessariamente, fazer conexão com a atual história dos sujeitos, pois, os conhecimentos não estão isolados em determinada época, eles ultrapassam os tempos históricos dos acontecimentos.

Ainda segundo Rusen (2007, p. 32), “[...] um dos problemas do ensino de história é que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos estudantes como ‘um ramo morto da área do conhecimento’”. Penso que reside nessa questão à relevância de se estudar História: os alunos devem estudar história não apenas para decorar conteúdos e dar respostas nas avaliações ao final da disciplina, e sim para elaborar e reconstruir novos conhecimentos que façam sentido, quando articulados ao saber histórico construído através dos tempos. A História não é um conhecimento linear, isolado no tempo. Ela é, sobretudo, uma disciplina viva e dinâmica, enquanto se estuda História, se faz História.

A Educação de Jovens e Adultos tem um currículo aligeirado, caracterizado, via de regra, pela carga horária noturna e as especificidades da baixa escolarização dos alunos da EJA, que têm trajetórias desiguais em relação aos outros níveis de ensino. Embora sua formação necessite da mesma base de conteúdo ofertada em todo o sistema de ensino, seja ele, estadual, municipal ou privado, o que se vê na prática são temas, textos, histórias e significados desconectados, como se esse público não fosse capaz de saber como os alunos de outros níveis e modalidades de ensino.

Segundo Monteiro (2003, p.18):

Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir a passividade ou a posturas ativas e críticas), mas, também por intermédio dos conteúdos selecionados para o ensino. Eles (os valores) estão presentes em forma de ‘filigrana’ nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade.

Não basta ao professor ter um bom método de ensino, o currículo expresso através dos conteúdos deve ser articulado conforme os interesses de formação dos sujeitos. O docente da EJA deverá permitir aos seus alunos o contato com a historiografia produzida ao longo dos anos. A maneira como se dará o ensino em cada escola consta no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, mas exige discussão entre os pares sobre a maneira como os jovens e adultos aprendem, e sobre como os professores aproximarão os conhecimentos da disciplina à realidade dos alunos.

Cabe ao docente analisar como nasce o currículo escolar, que conforme Abud (2011, p. 164), “[...] tanto o lugar específico no currículo como o código disciplinar se definiram pelos interesses da burguesia.” A história oficial organizada no currículo escolar precisa fazer parte do cotidiano do aluno, pois, os assuntos ou temáticas que não fazem parte de sua vida, e em nada se relacionam com sua própria história, não formam sua identidade histórica. Os alunos precisam encontrar sentido naquilo que aprendem no que conceituam ou diferenciam. Por conseguinte, tais relações só se dão através da prática pedagógica do professor.

Para Guimarães (2009, p.49 apud OLIVEIRA, 2013, p. 141):

[...] a história não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas.

Ao ensinar História o docente deverá considerar os sujeitos aprendizes, e sua condição para inserção no mundo, partindo do pressuposto de que os homens não vivem sem história. Eles se reconhecem em sua historicidade. “Nesta sociedade, cabe à história, junto com o seu ensino, ‘livrar as novas gerações’ da amnésia social que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas.” (MAGALHÃES, 2006, p. 62). Neste sentido, é na formação que os sujeitos desenvolvem a construção de suas identidades, orientando a maneira como se veem no mundo, e como são construídos por ele.

Entre os professores que atuam na modalidade EJA existe uma fala usual de que o aluno não gosta de estudar. Percebe-se que tais discursos inviabilizam a melhoria da qualidade do ensino na EJA. Pois, essa postura docente normalmente ignora o saber existente na experiência do aluno jovem e adulto e estabelece uma prática de conteúdos fragmentados e desvinculados de sua realidade histórica e social, como se no saber escolar nenhuma relação houvesse com a realidade vivida. Para que haja aprendizagem efetiva, o professor buscará em sua sala de aula possibilidades de participação e inserção de seus alunos, para que o conhecimento dogmatizado seja desnaturalizado.

Na visão de Monteiro (2011, p.114):

Pensar o espaço de sala de aula como “lôcus” argumentativo é um desafio pedagógico para o professor na produção de sentido histórico e na desnaturalização da realidade conforme o senso comum. A função epistemológica essencial da História ensinada desafia o professor a buscar meios e estratégias para que o aluno olhe com estranheza para o que comumente é naturalizado e, em muitas das vezes, dogmatizado.

É importante que o aluno seja capaz de pensar sua própria história, criar seus próprios argumentos a partir do novo conhecimento articulado em sala de aula. O aprendiz não deve ser ignorado no processo de aquisição do saber, este deverá pesquisar conhecer, e assim chegar ao conhecimento histórico. A autonomia do aluno jovem e adulto o aproximará das discussões de sua própria realidade.

O livro didático poderá ser um aliado do docente, não como fonte única do saber, mas como possibilidade de aproximação dos conteúdos. Servirá de base para o aluno fazer suas pesquisas e contrapor ideias trabalhadas na sala de aula, buscando novas interpretações de forma crítica. As tecnologias trazem novos formatos de conteúdos, que são a cada dia, apropriados, incorporados e resinificados pelos alunos nos mais diversos espaços e situações de aprendizagem.

Conforme estudos de Silva e Fonseca (2010, p. 29):

[...] o livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda história. Submetido à leitura crítica, com ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos, museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo -, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da história.

É neste sentido que o professor instrumentalizará o ensino com auxílio do livro didático, sem considerá-lo a fonte única do que deseja ensinar, dando-lhe a possibilidade de contrapor ideias e pontos de vista diferentes sobre uma mesma temática, fazendo-o entender que “confrontar diferentes fontes significa colocar em diálogo uma multiplicidade de vozes e olhares, fazendo emergir sujeitos diversos e buscando identificar em suas relações, tensões, conflitos, articulações e temporalidades” (TOLEDO, 2011, p. 61), tornando assim, relevante o aprendizado do conteúdo historiográfico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁷:

[...] um dos objetivos de ensino de História é, portanto, evidenciar para o aluno que a construção do conhecimento histórico se nutre da aproximação entre a História e as demais ciências humanas. Para atender a esses objetivos os professores podem criar situações em que determinados temas sejam desenvolvidos por meio de trabalhos interdisciplinares, constituindo um objeto de estudo comum com uma ou mais áreas e explorando a interação delas. (BRASIL, 1998, p. 114).

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13).

As diversas áreas do conhecimento articuladas produzem uma melhor compreensão do que está sendo estudado. É de suma importância levar o aluno a conhecer e refletir sobre as diversas formas como a nossa sociedade foi ou está organizada; conhecer os variados grupos que a compõem, e em quais situações existem e foram criados ou instituídos. “Mostrar ao aluno a necessidade de travar conhecimento e refletir sobre os diversos modos de viver de diferentes grupos (étnicos, sociais e populacionais), aliada ao desenvolvimento de uma postura de respeito às diversidades” (BRASIL, 1998, p.115). Tais situações de aprendizagem posicionarão o aluno frente ao conhecimento da realidade social de sua época.

Analisando o ensino de História, Silva Júnior (2011, p.290) faz o seguinte relato: “[...] a análise dos PCNs evidencia uma preocupação do estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino de história ao cotidiano do aluno.” Surge então, a necessidade de observar como esta diversidade está sendo tratada na sociedade, e no espaço escolar. Como ela é desmistificada, discutida ou mesmo induzida a cristalizar-se. Conhecer como esta temática aparece nos livros didáticos ou mesmo na argumentação dos professores.

Segundo Fernandes (2005, p. 386):

[...] precisamos, pois, propiciar por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros cômnicos de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social.

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos propiciará o reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos, com saberes próprios de sua experiência, objetivando que a sala de aula busque novas intervenções didáticas, que respeite sua condição de aprendizes e utilize um currículo historiográfico que faça sentido para a história de vida do aluno. Só assim, cada um dos conteúdos discutidos será um aprendizado para a vida, não apenas caracterizando-se como resposta à avaliação das disciplinas, sem maiores implicações para a vida.

2.4 Desvio de função docente na Educação de Jovens e Adultos em São Luís

Conforme definição legal, o desvio de função caracteriza-se pelo ato de exercer função distinta da qual foi nomeado. Nesse sentido, encontra-se na Súmula 685, do Supremo

Tribunal Federal: “É inconstitucional toda modalidade de provimento que propicie ao servidor investir-se, sem prévia aprovação em concurso público destinado ao seu provimento, em cargo que não integra a carreira na qual anteriormente investido.” (BRASIL, 2003).

A partir desse entendimento, observou-se que docentes da disciplina História das redes estadual, municipal e privada de São Luís, conforme demonstrado nos dados apresentados a seguir, exerce funções em áreas para as quais não foram nomeados ou sequer têm formação específica. O desvio da função, neste sentido, está caracterizado pela ausência de formação em disciplinas diferentes da área/subárea objeto do concurso ou da contratação pelas redes públicas ou sistemas de ensino. Conforme interpretação da lei, o que fica configurado, é que: “[...] desvio de função é quando o servidor passa a exercer atribuições exclusivas de outro cargo, distintas do cargo para o qual ele prestou concurso.” (FERREIRA, 2014, p. 5).

E neste caso, a função exclusiva está atrelada ao exercício da docência em área que não é sua especificidade. Para Ferreira (2014, p.2):

[...] a Constituição Federal é intransigente em relação à imposição à efetividade do princípio constitucional do concurso público, como regra a todas as admissões da administração pública, vedando expressamente tanto a ausência deste postulado, quanto seu afastamento fraudulento por meio de transferência de servidores públicos para outros cargos diversos daquele para o qual foi originariamente admitido.

Encontra-se no Plano Nacional de Educação – PNE, documento instituído pela Lei nº 13.005/2014 e elaborado com vinte metas educacionais que devem ser cumpridas até o ano de 2024, a meta 15: Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam). Seus principais objetivos são:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014b, p. 35).

A meta citada apresenta propostas sobre a política de formação de professores no Brasil no decênio atual. Entende-se, que por meio desse documento, que os sistemas de

ensino conhecem as lacunas quanto à formação de professores para a educação básica, e conhecem as reais necessidades de formação específica para atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino, embora a prática do desvio de função docente permaneça nos índices apontados pelos sistemas de dados dos governos, e no contexto das gestões educacionais de todo país.

Lê-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/96 que “educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988; 1996), na prática, a maneira como os sistemas de ensino lidam com esse direito deixa à margem aqueles que necessariamente deveriam usufruí-lo. As políticas educacionais de formação de professores no Brasil e as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, tendem a tratar questões relevantes para melhoria do ensino como menos importante para a discussão da qualidade educacional ofertada, especialmente, nas escolas públicas.

Essa qualidade passa, necessariamente, pela formação do professor e pela sua atuação na área de formação, obviedade reiterada nos mais variados documentos que versam sobre a Educação Básica, mas ainda pouco praticada nas redes de ensino do Maranhão.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, por exemplo, pode-se ler:

[...] a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2013, p.151).

Neste sentido, a qualidade da educação também se caracteriza por uma docência exercida por professor com formação específica em sua área de atuação, a fim de que os alunos consigam avançar nas discussões e aprendizados que se tornem relevantes sobre a disciplina em questão. A prática competente contribui para a formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora, para o docente. (RIOS, 2010). Sabe-se que a docência se faz na prática e não apenas nos discursos isolados sobre a prática.

A análise a seguir explora os dados coletados junto a Superintendência de Estatística da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA)⁸, vinculados ao

⁸Superintendência de Estatística da Secretaria de Estado da Educação, com dados que migraram do sistema de cadastro nacional das escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão. Esclarece-se que o

EDUCACENSO⁹ e disponibilizados a partir da política de cadastro do Ministério da Educação para fins de cômputo da relação aluno/financiamento da educação.

A partir da análise dos dados que originaram os gráficos apresentados a seguir, pretende-se avançar em relação a aspectos de interesse dessa pesquisa, a saber: 1. Breve histórico e caracterização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; 2. Índice de professores que exercem docência na EJA sem licenciatura na área da disciplina que atuam; 3. Índice de licenciados pelas IES no Maranhão dentro do recorte temporal de 1996 a 2014, período da obrigatoriedade de curso superior para exercício da docência na Educação Básica; 4. Organização dos sistemas de ensino com a prática de inserção dos professores sem formação na área de atuação, caracterizando-se desvio de função; 5. Concepções dos professores sobre desvio de função e qualidade da educação.

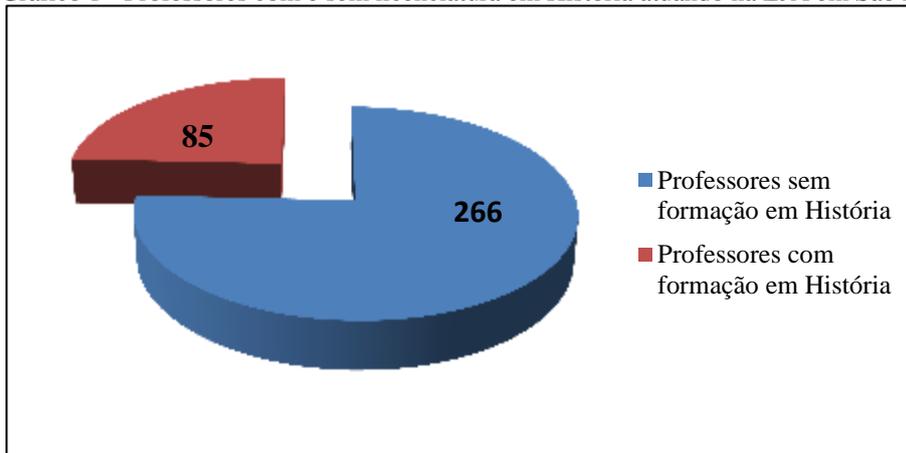
2.5 Formação inicial dos professores de História na modalidade EJA em São Luís

Os gráficos a seguir expõem os dados coletados sobre formação de professores e ensino de História na modalidade EJA em São Luís, nas redes de ensino público estadual e municipal, e na rede privada, a partir de levantamento realizado junto a Superintendência de Estatística da Secretaria de Estado da Educação. Em primeiro lugar, apresento o número de professores nas redes atuando no ensino de História em São Luís.

recenseamento educacional é uma atividade prevista na Constituição Federal, em seu artigo 208, parágrafo 3º. O inciso I do mesmo artigo garante educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, que são os alunos da EJA. A política de cadastro de alunos das redes e sistemas de ensino faz parte da proposta do Ministério da Educação - MEC de financiamento da educação e elaboração de indicadores educacionais. (MARANHÃO, 2014).

⁹O Censo Escolar, através do sistema EDUCACENSO, é o cadastro de alunos de todo território nacional. Conforme consta no caderno de instruções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação MEC em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica do país. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica e da educação profissional (BRASIL, 2015a, p. 5). Criado a partir do decreto nº 6.425/2008, define em seu artigo 2º que este “[...] será realizado em caráter declaratório, e mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e adotando alunos, turmas, escolas e profissionais da educação como unidades de informação”. (BRASIL, 2008a). Os dados são declarados pelas escolas e a responsabilidade pela fidedignidade das informações prestadas é do poder executivo dos Estados, conforme se observa no parágrafo 1º do artigo 2º do Decreto nº 6.425/2008, que é o documento de criação do censo nacional. As autoridades do Poder Executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de acordo com suas respectivas competências, são responsáveis pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas para o censo escolar, e as instituições de ensino são obrigadas a prestar anualmente as informações do seu cadastro de matrícula, ao INEP conforme expressa o artigo 5º do decreto nº 6.425/2008: “[...] toda instituição de educação, de direito público ou privado, com ou sem fins lucrativos, é obrigada a prestar as informações solicitadas pelo INEP, por ocasião da realização do censo da educação ou para fins de elaboração de indicadores educacionais”. (BRASIL, 2008a).

Gráfico 1 - Professores com e sem licenciatura em História atuando na EJA em São Luís*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*Dados obtidos da Superintendência de Estatística SEDUC - MA (MARANHÃO, 2014).

No gráfico acima, se observa um total de 351 professores que lecionam História na modalidade Educação de Jovens e Adultos, nas redes estadual, municipal e privada do município de São Luís. A maioria dos profissionais (76%) não tem formação para a docência em História, percentual preocupante e injustificável, dado o grande contingente de licenciados em História, nas últimas duas décadas, no Estado do Maranhão. Segundo a LDB nº 9.394/96,

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Art. 61, § único, Inciso I). (BRASIL, 1996).

Observa-se na lei, que o exercício da docência exige a formação sobre as competências de trabalho que o docente irá desenvolver na Educação Básica. E neste sentido, a capacitação dos professores deverá ser anterior ao exercício de suas funções, pois, “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, Art. 22). É objetivo dos estudos na Educação Básica assegurar formação indispensável ao exercício da cidadania; significa que os alunos deverão ter acesso ao conhecimento por professores qualificados, sob pena de os conteúdos disciplinares não corresponderem à formação desejada.

O Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 13.005/2014, na meta 7, estabelece a necessidade de: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias

do IDEB.” (BRASIL, 2014b). Como atingir metas do IDEB sem professores exercendo a função para a qual foram formados? Se em outras áreas do conhecimento a formação é importante para o exercício da função, na educação ela é imprescindível, visto que os alunos organizam sua aprendizagem a partir do ensinado em sala de aula.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, a meta 8 do PNE trata da elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos:

[...] elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014b, p.34).

Observa-se que a meta é desafiadora, porém, a lacuna apresentada no gráfico acima coloca em risco o alcance desta meta (para o município de São Luís) no prazo apontado pelo PNE, visto que ainda temos 76% dos professores de História das redes de ensino sem formação para atuar nas disciplinas que lhes são atribuídas.

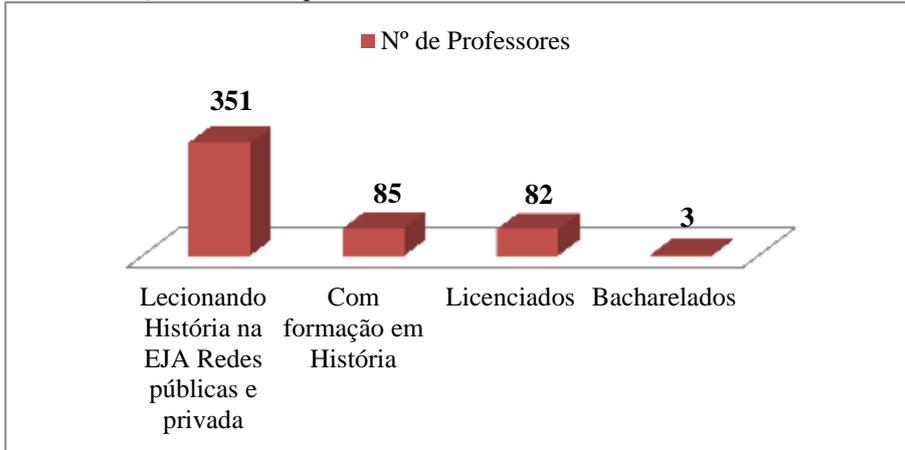
Outra meta do PNE (15), referente à formação de professores, anuncia o propósito de:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014b, p. 35).

É forçoso lembrar que de pouco valerá o empenho na formação específica de nível superior se o campo de atuação do professor permanecer “não específico”, como na realidade aqui observada.

Como alento, registro que a grande maioria dos professores de História formados na área são licenciados, e não bacharéis, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Quantitativo de professores formados em História nas redes de ensino*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*Dados obtidos da Superintendência de Estatística SEDUC - MA (MARANHÃO, 2014).

Como já observado, menos de 30% dos 351, total de professores das redes públicas e privada de ensino apresentam formação específica para atuação na docência em História. Por outro lado, entre aqueles que têm formação em História, 97,5% são licenciados e 2,5% são bacharéis. Demonstrando assim, que temos um bom percentual de licenciados na disciplina História, embora este número não corresponda ao quantitativo geral de profissionais docentes que os sistemas exigem para atuarem no ensino de História nas três redes de ensino.

Os dados estatísticos da Secretaria de Estado da Educação coletados para esta pesquisa demonstram que professores sem formação em História atuantes na disciplina História na modalidade EJA são formados em: Pedagogia, Matemática, Letras, Ciências Naturais, Filosofia, Geografia, Engenharia Civil, Ciências Biológicas, Física, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Artes, Química, Ensino Médio e outras. Obviamente, é necessário que os sistemas de ensino enfrentem essa tarefa básica se assegurar que os professores atuem na sua área de formação.

No Plano Nacional de Educação, pode-se ler o seguinte na estratégia 15.9:

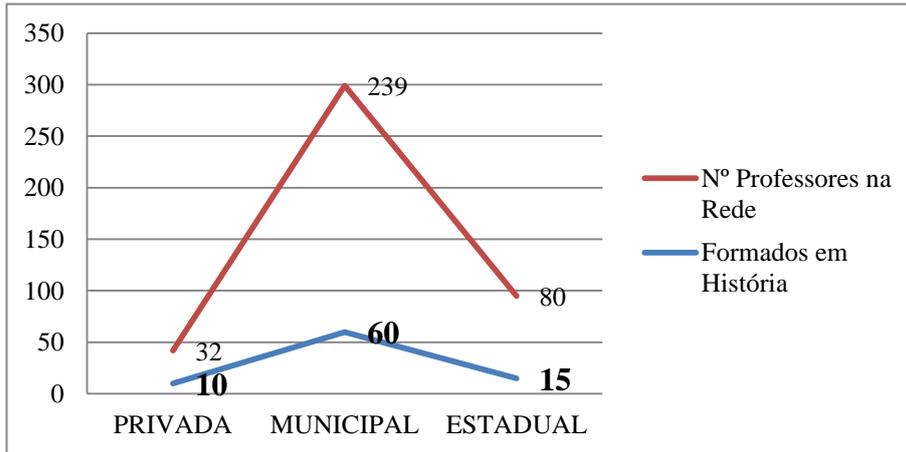
[...] implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente em efetivo exercício (BRASIL, 2014b, p. 80).

Por conseguinte, o professor deve lecionar a partir de um embasamento teórico resultante de uma formação específica e continuada. Portanto, não é qualquer formação que qualifica para a docência em História. Por mais óbvio que pareça essa assertiva, a organização

da rede escolar a partir do critério “formação = atuação” encontra vários obstáculos, dentre eles, acordos cotidianos que inviabilizam decisões necessárias e viáveis¹⁰.

No gráfico seguinte, temos a distribuição da oferta da EJA por rede de ensino do município de São Luís. O gráfico contém ainda o percentual, por rede, de professores licenciados atuando na área de História em cada um dos sistemas de ensino.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores nas redes de ensino*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*Dados obtidos da Superintendência de Estatística SEDUC - MA (MARANHÃO, 2014).

Conforme se observa no gráfico acima, a rede privada mantém o maior número de professores com formação em História ministrando aulas na disciplina: entre os 32 professores, 31% têm formação; já na rede municipal, dos 239 docentes que atendem a modalidade EJA, quer no ensino fundamental (anos iniciais) ou no ensino fundamental (anos finais), temos apenas 25% com formação em História; por fim, na rede estadual, dos 80 professores atuantes no ensino de História, somente 19% são licenciados na disciplina.

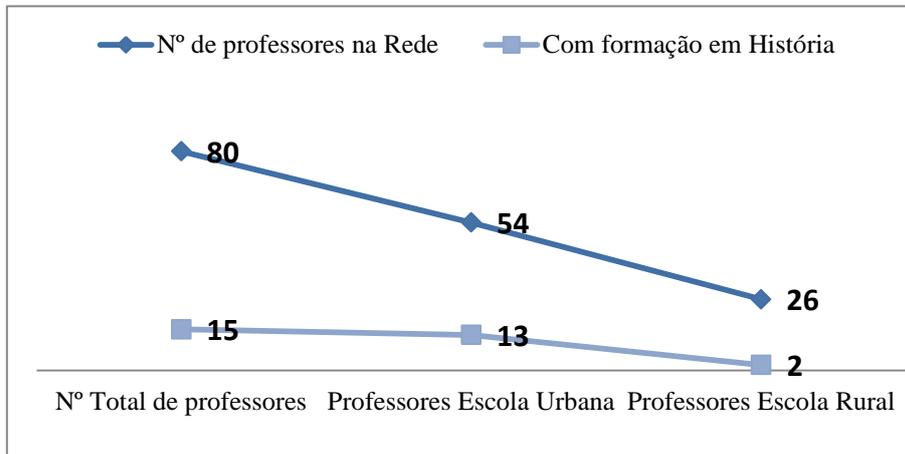
É responsabilidade dos sistemas de ensino manter uma organização para inserção dos professores em seu quadro de atendimento na educação básica, porém, o que se vê no gráfico transparece uma distribuição aleatória de disciplinas, que ignora a formação dos professores para atuação na docência da disciplina História. Percebe-se, com poucas variáveis, a mesma situação nas esferas estadual, municipal e privada.

Evidentemente, a dissociação entre formação e atuação traz consequências desastrosas. Para os estudantes da EJA, compromete a formação dos sujeitos jovens e adultos matriculados nas redes de ensino fundamental e médio.

¹⁰Retomarei essa questão mais adiante.

Para a rede estadual de ensino, em que os indicadores são especialmente graves, temos ainda os seguintes dados:

Gráfico 4 - Professores licenciados em História na Rede Pública Estadual do Maranhão*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*Dados obtidos da Superintendência de Estatística SEDUC - MA (MARANHÃO, 2014).

Como já observado, do total de professores de História atuantes na rede de ensino estadual, apenas 19% são licenciados para a disciplina História. Desse universo, 89% atuam nas escolas de zona urbana, representando a maioria com formação e seu lugar de atuação; para a zona rural, os números são ainda mais estonteantes: menos de 10% (2 de 26) dos professores da disciplina História atuam na área de formação. Sobre os professores sem formação na área de História, 67% estão na zona urbana e 33% na zona rural.

Registre-se que a rede pública estadual é responsável pela EJA do Ensino Médio, portanto, trata-se de atender as especificidades de um público que está prestes a concluir a educação básica. “O ensino médio, assim como as demais etapas da Educação Básica assumem diferentes modalidades quando destinadas a contingentes da população com características diversificadas, como é principalmente, o caso dos povos do campo” (BRASIL, 2013, p. 159). Cada nível de formação tem especificidades diferentes, que devem ser consideradas pelos gestores na organização dos sistemas de ensino.

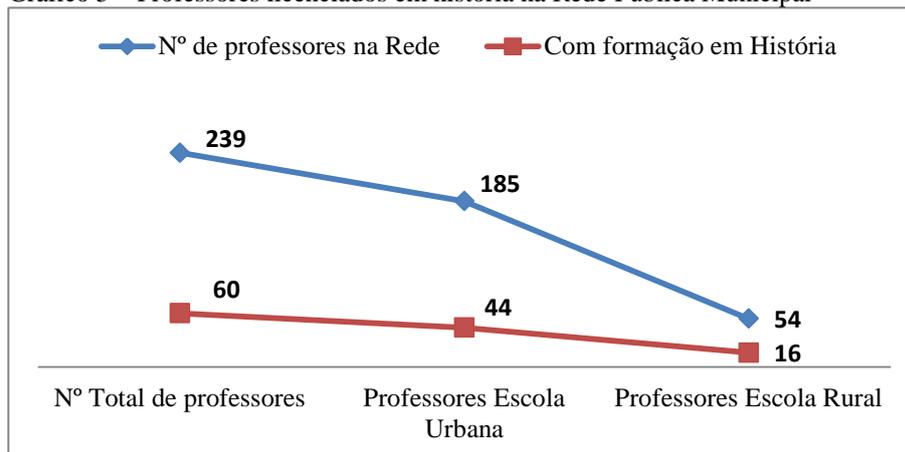
O Ensino médio corresponde à finalização da educação básica para ingresso na educação superior, fator que exige um cuidado maior por parte daqueles que planejam a organização do ensino. “No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p.116). Neste contexto, os professores que atendem a educação básica na disciplina História, também estão inseridos. O Ensino Médio nas últimas décadas tem lugar de destaque nas políticas educacionais, visto que por muito tempo deu-se prioridade ao Ensino

Fundamental.

Anteriormente, o Ensino Fundamental tinha lugar de destaque nas políticas de financiamento da educação pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Com a aprovação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, os recursos financeiros foram alocados para atender também ao Ensino Médio. Historicamente, este nível de ensino tem grandes lacunas na educação brasileira: os exames avaliativos ao final deste nível de ensino demonstram os déficits na relação ensino aprendizagem dos alunos e em toda a organização dos sistemas para atender as demandas existentes na modalidade EJA.

No gráfico a seguir apresentam-se os dados da rede municipal de ensino, a formação e a distribuição dos docentes na zona rural e urbana.

Gráfico 5 – Professores licenciados em história na Rede Pública Municipal*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*Dados obtidos da Superintendência de Estatística SEDUC - MA (MARANHÃO, 2014).

Entre os 239 (duzentos e trinta e nove) professores atuantes na disciplina História, na modalidade EJA da rede de ensino municipal de São Luís, considerando os professores que atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), somente 60 (sessenta) são licenciados em História, o que representa apenas 25% do número de professores, ainda que se deva considerar o fato de o Ensino Fundamental (anos iniciais) contar somente com pedagogos na docência de todas as disciplinas da matriz curricular.

Outro dado relevante nesta análise é o número de professores formados em História exercendo a docência em zona urbana: entre os 185 (cento e oitenta e cinco) que trabalham em zona urbana, apenas 44 (quarenta e quatro) tem formação específica, dado que representa um percentual de 23,8% com formação exercendo docência na zona urbana;

enquanto que na zona rural o percentual é inferior à zona urbana, não chega a 10% dos formados atuando nas escolas rurais na modalidade EJA.

Vale ressaltar que a zona rural é o lugar onde há o maior número de alunos que constitui demanda por EJA em todo território nacional. A baixa escolarização tem expressiva concentração em zona rural, visto que a quantidade de escolas em zona rural é bem menor em relação à zona urbana, e a organização dos sistemas na distribuição das vagas por povoado, nem sempre corresponde à necessidade dos sujeitos em seus agrupamentos habitacionais. Diante desse cenário, cabe lembrar a responsabilidade dos municípios na oferta da modalidade no nível fundamental de ensino.

Segundo a LDB nº 9.394/96, os municípios incumbir-se-ão de:

[...] oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, Art. 11, Inciso V).

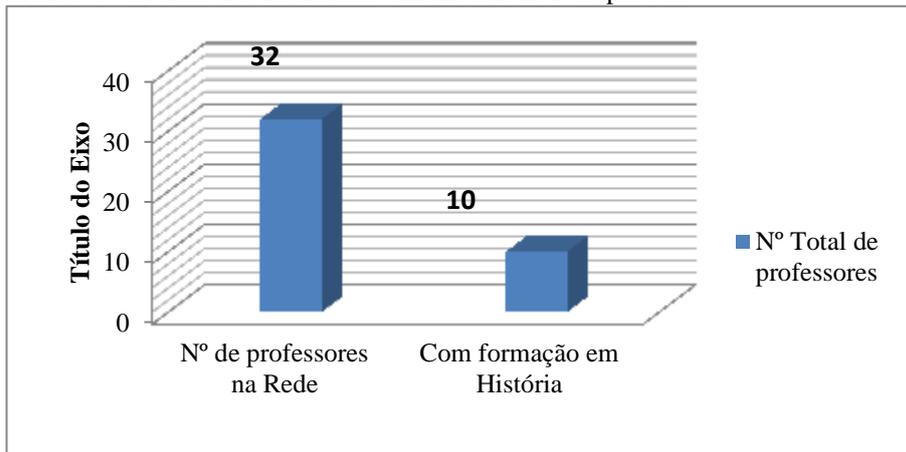
Depreende-se que, para a educação municipal pública de São Luís, o Ensino Fundamental deverá ser prioritariamente atendido e que o Ensino Médio não será ofertado por ora, visto que a demanda do ensino fundamental ainda não foi plenamente atendida no município. Conforme consta no texto do Plano Municipal de Educação – PME (2015-2024): “No censo demográfico do IBGE de 2010, a população residente de São Luís na faixa etária de 15 anos ou mais era de 774.459 habitantes, destes 36.131 eram analfabetos” (SÃO LUÍS, 2015, p.42), dado que demonstra que uma parcela significativa desta clientela está na EJA, com um atendimento abaixo da real necessidade de matrículas. Ainda que considerando um maior número de matrículas na rede municipal (Ensino Fundamental) em relação à rede estadual, a demanda no município de São Luís não é plenamente atendida.

Conforme se observou no gráfico 5, a zona urbana é mais bem atendida, ainda que a demanda da EJA no Ensino Fundamental esteja localizada em grande parte na zona rural, por vários fatores como: baixa escolaridade de sua população; escassez de escolas; alto índice de evasão no Ensino Fundamental; ausência de políticas públicas que articulem a educação ao mundo do trabalho; falta de capilaridade das secretarias para a matrícula da EJA e desarticulação do ensino escolar com o cotidiano das pessoas, dentre outras.

Dentre esses e muitos problemas, cabe reiterar, está à atuação dos professores fora da sua área de formação, problema que não se restringe às redes públicas que ofertam a EJA

em São Luís, como Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Embora a EJA seja prioritariamente atendida por essas redes públicas, às escolas da rede privada também ofertam esta modalidade de ensino, mesmo que em escala menor. Na rede privada, observam-se as mesmas disparidades de formação encontradas na rede estadual e municipal conforme gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Professores licenciados em História na rede privada*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*Dados obtidos da Superintendência de Estatística SEDUC - MA (MARANHÃO, 2014).

O gráfico acima aponta que nenhuma escola privada que atenda à EJA está em zona rural. A rede privada tem o maior percentual de professores formados atuando na disciplina História: em um total de 31,25%, com formação específica na disciplina; enquanto os percentuais de formados atuando na docência da mesma disciplina nas redes estadual e municipal estão abaixo de 25%. Ainda que um pouco melhores, os percentuais apresentados para a rede privada revelam que a dissociação entre área de formação e de atuação dos professores de História é sistêmica: trata-se de um problema que não se explica pelo raciocínio rede pública x rede privada. Em tese, o problema poderia residir na pouca oferta/procura por cursos formadores de profissionais na área de História, mas os dados apresentados afastam essa possibilidade.

2.6 Instituições formadoras de professores de História no Estado do Maranhão

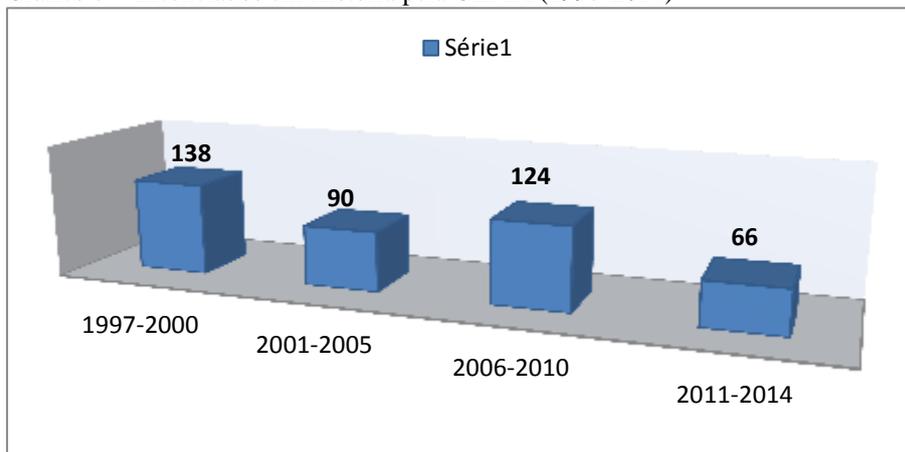
No Maranhão, especialmente em São Luís, as duas principais instituições formadoras de profissionais na área de História com formados até 2014, foi a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nos dois casos, inclui com ressalvas, os diversos programas de formação de professores ofertados por

essas instituições nas últimas duas décadas¹¹.

Conforme dito anteriormente, o recorte temporal deste estudo compreende 1995 até 2014, período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 entra em vigor e estabelece a exigência de que os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior para o exercício da docência. A análise dos dados a seguir traduz o quantitativo de formados na educação superior, licenciados ou bacharéis, ou ainda docentes em busca de segunda licenciatura, concluintes dos programas de formação docente das Instituições de Ensino Superior – IES públicas no Maranhão.

A seguir, o quantitativo de formados na área de História pela Universidade Estadual do Maranhão.

Gráfico 7 – Licenciados em História pela UEMA (1997-2014)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

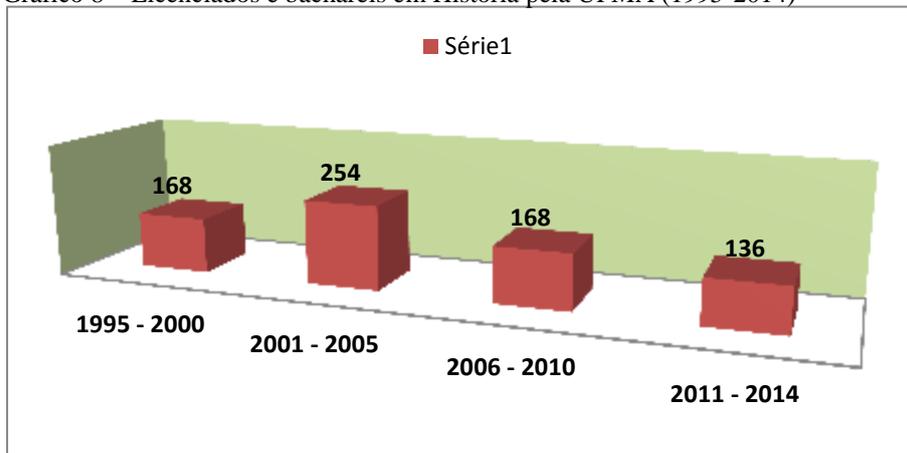
Não é objetivo desse trabalho, analisar o histórico da formação dos profissionais na área de História, ainda assim, o gráfico 7 exige algumas considerações sobre o tema: o período 1997-2000 inclui a formação de profissionais pelo Programa de Capacitação Docente

¹¹ Ressalto que os programas de formação inicial destas universidades atendem a demanda docente localizada nos municípios do interior do Estado do Maranhão. Para o município de São Luís, via de regra, a formação fica a cargo dos cursos regulares de História da UEMA (licenciatura) e da UFMA (licenciatura e bacharelado). O PROCAD - Programa de Capacitação Docente da Universidade Estadual do Maranhão, e que posteriormente passou a denominar-se PQD - Programa de Qualificação Docente formou algumas turmas de professores de História em São Luís até, pelo menos, 2008. Após este período, as turmas passaram a ser atendidas, exclusivamente, nos municípios do interior do Estado do Maranhão. O Programa DARCY RIBEIRO, é uma iniciativa do governo federal em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão que visa graduar professores da rede pública que não possuem a formação adequada para exercer a função. Já o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEBPAR) é uma parceira do Ministério da Educação (MEC) com as instituições de ensino superior e secretarias de educação dos estados e municípios com o objetivo de formar professores. No Maranhão, atuou em parceria com a UEMA e UFMA, em turmas ofertadas nos municípios do interior Estado. O PARFOR também faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na modalidade presencial, e fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, ofertando turmas no interior do Estado.

(PROCAD), até então concentrado no município de São Luís. É importante registrar que o PROCAD precedeu a criação de um curso presencial e permanente de História na UEMA, campus São Luís; também registro que a queda do número de formados no período 2011-2014 deve considerar, dentre outros fatores, a abrangência de um tempo menor (4 anos), em relação aos períodos 2001-2005 e 2006-2010.

De todo modo, cabe salientar a existência de 418 profissionais licenciados, número que se soma aos profissionais formados pela UFMA, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Licenciados e bacharéis em História pela UFMA (1995-2014)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em um período de vinte anos, 726 profissionais de História formaram-se pela UFMA, totalizando, na soma UEMA/UFMA, 1144 profissionais. Esses dados revelam um grande número de formados na área de História, desde a homologação da LDB nº 9.394/96 até 2014. Parece evidente que não há ausência de profissionais capacitados para a disciplina História nas escolas da Educação Básica. Porém, questões relacionadas à gestão e a ausência de concursos / processos seletivos são fatores que inviabilizam o acesso do profissional à disciplina de sua formação.

A tabela a seguir traz os dados que abrangem os programas/instituições de formação de profissionais na área de História, concentrados, em grande parte, nos municípios no interior do Estado do Maranhão.

Tabela 1 – Quantitativo de profissionais na área de História, formados em instituições maranhenses (1995-2014)

UEMA - Licenciatura	418
PROCAD - UEMA	2.505
PQD - UEMA	3.147
DARCY RIBEIRO - UEMA	435
PARFOR - UEMA	123
UFMA - Bacharel e Licenciatura	726
PARFOR - UFMA	14
PROFEBPAR - UFMA	82
TOTAL	7.450

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Esses dados reafirmam o crescimento da formação de professores na área de História e confrontam a dissociação até aqui apontada entre área de formação/área de atuação dos profissionais de História na Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, a investigação sobre essa realidade se faz necessária a partir de outras variáveis, visto que os dados encontrados não justificam o número de professores da disciplina em desvio de função e sem formação para a docência nesta área do conhecimento.

3 O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Esse capítulo tem como fio condutor os questionários aplicados com docentes da disciplina História de escolas públicas estaduais e municipais de São Luís nos níveis médio e fundamental (anos finais) respectivamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A partir desse capítulo, os dados estarão relacionados somente a esses níveis de ensino, visto que no primeiro capítulo tratamos com dados de todas as redes de ensino em todos os níveis da oferta de EJA em São Luís.

Como já salientado, os dados do EDUCACENSO apontam para um número expressivo de professores lecionando a disciplina História, sem formação específica nesta área de ensino. Os dados apresentados sobre formação em História relativizam a hipótese desse desvio de função docente ser motivado pela ausência de professores com formação específica na área de ensino. Assim, este estudo realizou a aplicação de um questionário com nove questões para 37 docentes das redes municipal e estadual, com o objetivo de analisar o desvio de função docente na visão destes, os principais desafios em relação ao fenômeno educacional em estudo, as reais necessidades de mudança nos sistemas, e seus reflexos na qualidade do ensino.

A construção do questionário foi baseada em quatro eixos, a saber: EJA e docência em História; desafios da docência em área diferente da formação; gestão e autonomia dos sistemas de ensino; e desvio de função docente *versus* qualidade da educação. Não se pretende discutir o sistema de ensino como algo isolado da sociedade, sem os reflexos dela advindos, mas avançar sobre os condicionantes de uma prática que atravessa décadas e traz à tona as discussões sobre “qualidade na educação” e os resultados efetivos do ensino nas redes públicas.

A amostra abrangeu 26 escolas, 13 da rede estadual e 13 da rede municipal, com docentes atuantes no ensino de História na modalidade EJA, formados em História ou em desvio de função docente e, como já observado, 37 docentes: 22 da rede estadual e 15 da rede municipal. Não realizei a demarcação prévia das escolas com professores em desvio de função. Apliquei o questionário nas escolas que ofertam a modalidade, e que atendem a disciplina História no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, incluindo-os de acordo com a participação das escolas no estudo.

Tal decisão se deu por considerar que o fenômeno ‘desvio de função docente’ é uma problemática que atinge toda a sociedade; e neste caso, tanto os docentes atuantes em

disciplina de sua formação, quanto os professores que estão na condição de desvio de função docente têm interpretações e respostas diferenciadas que tentam explicar como se dá esse processo no espaço escolar e seus principais problemas/desafios.

De acordo com os dados apontados pelo EDUCACENSO 2014, o número de docentes no ensino de História na modalidade EJA atendendo as três redes de ensino, pública estadual, pública municipal e privada, nos níveis fundamental (anos iniciais e finais) e no ensino médio, é de 351. Portanto, a amostra em questão compreendeu pouco mais de 10% desse universo (37). A partir de então, o recorte da pesquisa em relação ao público alvo se concentrou nos docentes da rede pública estadual atuantes no ensino médio e municipal no nível fundamental (anos finais). A opção pela pesquisa somente nas redes públicas se deu em razão de que os maiores índices de desvio de função docente estão nas escolas públicas, e ainda por serem em maior número que as escolas privadas.

Após tomar contato com a relação de escolas que atendem a modalidade EJA na SEDUC e na SEMED, selecionei alguns bairros: Pedrinhas, Maracanã, Cidade Operária, Jardim América, São Cristovão, Jardim São Cristovão, Cohab, Cohatrac, Turú, Divinéia, Anil, Bequimão, Angelim, Cohama, Vicente Fialho, Vinhais e Centro. Na escolha dos bairros, considerei a proximidade entre as escolas que ofertam EJA, visto que os docentes do ensino de História nas escolas são em número baixo, um ou dois no máximo, e ainda seus horários e dias divergem de uma escola para outra. Exemplo: ao visitar uma escola, buscava conhecer a agenda de trabalho das escolas do entorno que ofertam EJA, e organizava a agenda de visitas considerando os horários dos docentes naquele dia. Todas as escolas visitadas atendem no turno noturno, nele concentra-se a maior oferta de EJA da rede pública.

A abordagem geral das entrevistas nas escolas se deu de forma tranquila e aberta. A direção escolar fez o encaminhamento ao coordenador pedagógico e este ao professor de História na modalidade de ensino. Na conversa com os docentes, identifiquei primeiramente o objetivo da pesquisa, e sondei a disponibilidade do docente em contribuir com a discussão da temática na pesquisa. Havendo interesse, o docente respondia o questionário, e assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que me comprometi a não divulgar dados pessoais ou nome das escolas participantes.

O instrumento baseou-se em questões de múltipla escolha, com somente uma questão subjetiva. Nos casos em que a resposta não poderia ser sim ou não, elaborei três questões, com possibilidade de quatro respostas por questão. As perguntas elaboradas para o questionário permitiram a identificação de qual rede o docente faz parte, da formação ou não em História, e, se fosse o caso, da área de formação. Perguntei também há quanto tempo

exercia a docência em EJA, se já trabalhou em disciplina diferente da formação ou não, qual principal desafio da docência em disciplina diferente da formação, e o que seria necessário para mudar a realidade do desvio de função docente no ensino de História nas escolas que atendem EJA em São Luís.

As perguntas finais do questionário trataram dos sistemas de ensino e da organização da carga horária dos professores nas escolas de acordo com a necessidade da disciplina, e também da relação desvio de função docente/qualidade do ensino, indagando ao professor, se o desvio de função docente afeta a qualidade da educação. Ao final, deixei um espaço para um breve comentário escrito sobre a questão desvio de função docente e qualidade do ensino. Os dados resultantes desse estudo, e sua análise, compõem as páginas seguintes.

3.1 Sistemas de ensino e o envio de professores às escolas

Conforme a LDB nº 9.394/96 cabe aos sistemas de ensino organizar a gestão escolar de suas redes nos diversos níveis e modalidades. Conforme o art. 25, “[...] será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.” (BRASIL, 1996). Assim, cada sistema de ensino atende a demanda local conforme seu número de matrículas, e a carga horária de cada disciplina nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Sobre os mecanismos para a aferição da qualidade do ensino, o art. 9, inciso VI, relata o seguinte: “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996). Observa-se que segundo a lei é preciso definir prioridades, dentre elas, a qualidade do ensino.

Se a qualidade do ensino relaciona-se também à aprendizagem efetiva dos alunos, a lei confirma no art. 13, inciso III, que “[...] os docentes deverão zelar pela aprendizagem dos alunos.” (BRASIL, 1996). Sabe-se que a aprendizagem do aluno não depende exclusivamente do professor, mas será o docente que ao perceber que os alunos não avançam em relação a determinadas temáticas fará as intervenções e buscará formas para que o aluno consiga compreender o que se deseja ensinar, conforme expresso na matriz curricular de cada nível ou modalidade de ensino.

O conhecimento histórico é importante para a constituição dos sujeitos como agentes transformadores e transformados pela sociedade de seu tempo. “Se a educação é a atualização histórico-cultural, supõe que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações.” (PARO, 2007, p. 21). Neste sentido, ensinar e aprender exige qualidade final dos envolvidos, pela complexidade do que se deseja formar.

Assim, os sistemas de ensino deveriam manter o rigor e a organização no encaminhamento dos professores às escolas, visto que estes têm relação direta com o produto final da educação em todos os seus aspectos.

Os dados a seguir trazem as respostas dos docentes sobre a organização dos sistemas de ensino quanto ao encaminhamento de professores às escolas na disciplina História. Quando questionados sobre a organização dos sistemas de ensino no envio de professores, 29 consideraram que os sistemas organizam a carga horária de acordo com a necessidade da escola, enquanto apenas 8 professores afirmaram que os sistemas não organizam a carga horária, e fazem o envio de professores as escolas de forma aleatória, ficando a cargo da direção alocar o professor na disciplina de sua formação, se houver possibilidade, ou em disciplina qualquer para o preenchimento da carga horária total ou complementação de carga horária, de acordo com a necessidade da escola naquele momento.

Esta realidade encontrada demonstra que os professores com formação na área e atendendo a disciplina História não visualizam, de modo geral, nenhuma desorganização dos sistemas no sentido da distribuição da carga horária dos docentes antes do envio para a escola em que atuarão; cabe salientar que os 8 professores que declararam não haver organização nos sistemas de ensino estão em desvio de função. Para esse grupo, está claro a desorganização dos sistemas, visto que não têm formação para a disciplina História e estão lecionando, ou se têm formação na área de História, estão atendendo a outras disciplinas.

Os professores chegam às escolas para atender determinada disciplina conforme consta no edital do concurso, ou contrato de trabalho, conforme o caso. Já na escola, são alocados em disciplinas diferentes de sua formação para complementar carga horária ou em substituição de professores de disciplina para as quais eles não têm formação. Saliento que a convivência do docente nesses casos, e total ausência de fiscalização por parte dos órgãos normativos, acaba gerando sérios vícios e problemas nas redes de ensino, sejam elas estadual ou municipal.

Já os professores que têm formação em História, em alguns casos estão atendendo disciplinas como Sociologia, Filosofia e Geografia, nas escolas em que faltam professores

com tais formações. Se por um lado, encontramos docentes com formações diversas lecionando História, por outro encontramos docentes com formação em História atendendo outras disciplinas.

Neste sentido, observa-se certo distanciamento dos sistemas de ensino e a ausência de gestão escolar, em relação às decisões de inclusão de professores nas salas de aula, e em disciplinas que correspondam à sua formação. Transparece a preocupação em colocar professores para atender às demandas de matrículas sem a análise da correspondência entre formação e disciplina, ficando a cargo das escolas e dos docentes aceitar ou não essas condições de trabalho. Tais decisões incluem aspectos mais amplos da gestão escolar, que não dependem apenas das escolas e dos docentes.

Conforme nos aponta documento da UNESCO (2008b, p. 114):

[...] os sistemas educacionais foram construídos e operam majoritariamente com base em esquemas de gestão centralizados, nos quais as instâncias centrais (nacionais e/ou estaduais ou provinciais) decidem sobre os aspectos substantivos da operação do sistema, enquanto as instâncias intermediárias e locais (incluindo as próprias instituições e agentes educacionais) desempenham papéis passivos centrados na implementação das decisões tomadas nos níveis superiores do sistema.

As decisões verticalizadas de gestão atrapalham o processo de implementação das decisões na prática, isto acontece porque a realidade é dinâmica e exige o atendimento das especificidades de cada situação nas escolas onde os professores estão exercendo sua docência. Mesmo que os sistemas de ensino demonstrem passividade e vivenciem a tomada de decisão de forma centralizada, como acontece, estes deveriam operacionalizar a prática de gestão baseada em aspectos democráticos e de respeito à atividade docente.

Uma das funções sociais da escola é a aprendizagem dos sujeitos, prioridade em qualquer nível ou modalidade de ensino. É importante que haja uma organização por parte dos sistemas, que considere docentes e disciplina de formação. “A organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 316) Conforme o texto, os objetivos educacionais são prioridade na tomada de decisões. Estes fazem parte da função social da escola, a instituição escolar existe para atingir objetivos educacionais de forma efetiva.

A gestão escolar, no afã de resolver os problemas operacionais da escola se perde na maneira como cria os arranjos de inclusão dos docentes nas disciplinas, esquecendo-se dos alunos como produto final da prática educativa. Neste sentido, os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas à sociedade, equipando as escolas com um corpo docente capaz de atender a todas as disciplinas nos níveis e modalidades ofertados por cada escola de sua rede de atuação.

Os sistemas e redes de ensino são responsáveis por planejar e organizar a estrutura de como ofertar o ensino à sociedade: “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p.318). Mesmo que os professores considerem que há organização no envio dos docentes para as escolas, as competências técnicas e administrativas de alocação de professores, deveria se dar no âmbito das secretarias de educação e não das escolas como se vê normalmente.

3.2 Sistemas educacionais e mudanças

A gestão educacional em qualquer dos sistemas de ensino levará em conta quem são os sujeitos de sua prática, quais níveis de ensino conseguem operacionalizar para aquisição dos conhecimentos, e como estes se organizam nas escolas onde fazem parte. “É competência da gestão em sua função administrativa, o ato de organizar, estruturar e integrar recursos e órgãos.”(LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 316). Ficando responsável por designar às escolas, os professores com sua respectiva carga horária, de acordo com a necessidade curricular do estabelecimento de ensino ao qual fará parte.

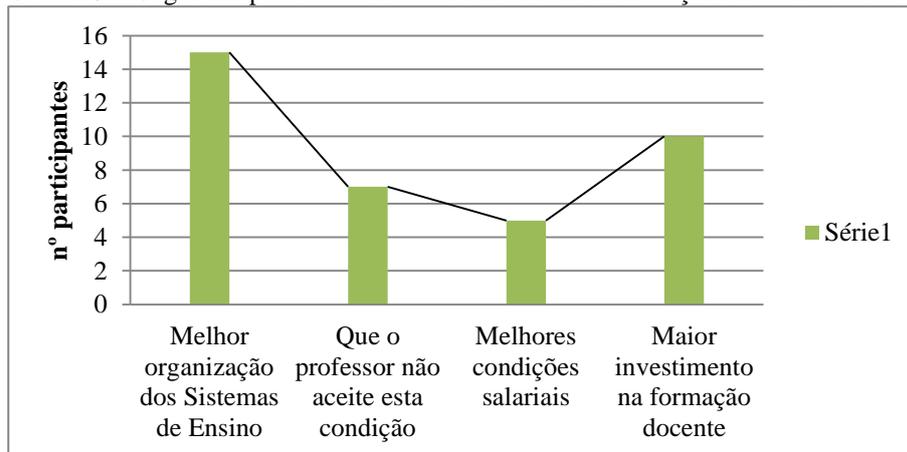
A secretaria de educação ou rede de ensino tem autonomia suficiente para estruturar ou reorganizar as atividades que envolvem a prática pedagógica dos professores. Segundo a LDB nº 9.394/96 a gestão democrática será garantida conforme expresso no art. 14: “[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme alguns princípios.” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, a gestão escolar nos sistemas de ensino é ordenada pela gestão educacional das redes, ou seja, pelas secretarias de educação.

Assim, qualquer mudança implementada nos sistemas de ensino, atentará para as políticas educacionais e os ordenamentos legais instituídos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Sendo efetivadas através dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE e Conselhos Municipais de Educação – CME, no sentido de encaminhar às escolas ou

Secretarias nos estados e municípios para que se cumpra conforme previsto em lei. Um das características para registro de escolas nos Conselhos é que ela tenha um corpo docente coerente e compatível com a demanda de matrículas que atende.

A seguir, apresento a visão dos docentes colaboradores da pesquisa sobre algumas sugestões que poderiam gerar mudanças no desvio de função na docência do ensino de História.

Gráfico 9 – Sugestões para mudar a realidade do desvio de função docente na EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme o gráfico, 40,5% dos professores consideram que, para não haver o desvio de função docente no ensino de História deveria existir nos sistemas uma organização mais racional, em que os professores fossem encaminhados para as escolas a cumprir uma carga horária que correspondesse à real necessidade das mesmas. Em segundo lugar, 27% dos entrevistados consideram que se houvesse maior investimento na formação docente os professores não precisariam se submeter ao desvio de função - embora no primeiro capítulo, os dados apontem que há um grande número de formados em História, e que de fato, não é a ausência de formados e sim uma prática dos sistemas a qual os professores se submetem.

Em terceiro lugar, 19% responderam que, para que haja mudanças no sistema, o professor não deve aceitar a condição do desvio de função na sua prática pedagógica, pois, muitas vezes o professor se deixa seduzir pela proposta da escola para preencher lacuna de disciplinas em outras áreas que não tem formação. Em quarto lugar, com 13,5% das respostas, os professores consideram que melhores salários para os docentes, inviabilizaria o desvio de função nas escolas. Neste caso, os professores não precisariam se submeter a tal condição.

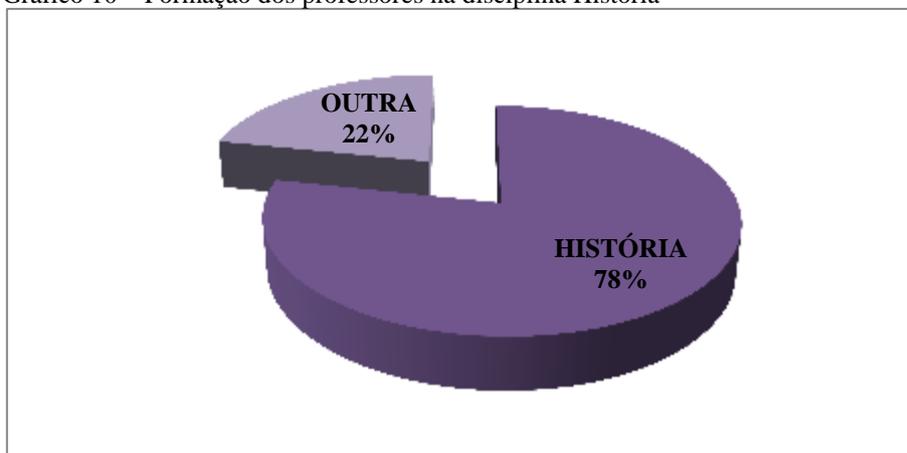
3.3 Formação docente e desvio de função na modalidade EJA

Conforme expresso na Súmula nº 685 do Supremo Tribunal Federal – STF, o desvio de função é caracterizado quando o funcionário público assume função diferente de sua formação, no cargo para o qual foi submetido via concurso. (BRASIL, 2003). Neste sentido, um professor que atua em área diferente de sua formação está em desvio de função docente. A função expressa na lei, não é a docência em si, e sim a área de atuação desvirtuada da formação do servidor, pois o fato de ser docente, não o habilita a atuar em qualquer das disciplinas a ele impostas.

O fenômeno desvio de função docente está presente nas duas redes públicas de ensino, a rede estadual tem o maior número de professores em desvio de função docente conforme apresentado no capítulo 1 deste estudo. A pesquisa de campo identificou os seguintes percentuais: de professores que atendem a disciplina História e tem formação na área; e de professores sem formação em História que exercem docência na disciplina.

A seguir, os dados relacionados à formação dos docentes na modalidade EJA encontrados a partir da pesquisa in loco.

Gráfico 10 – Formação dos professores na disciplina História



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O gráfico aponta que dos 37 docentes que responderam ao questionário, 78% tem formação específica em História e lecionam a disciplina, enquanto 22% lecionam a disciplina, mas não têm formação na área. Ressalta-se que a abordagem para participação na pesquisa não teve como critério não ter formação em História e estar lecionando a disciplina. O questionário foi aplicado para todos os professores da disciplina História nas escolas visitadas, quer em desvio de função ou não, com o objetivo de conhecer o fenômeno não

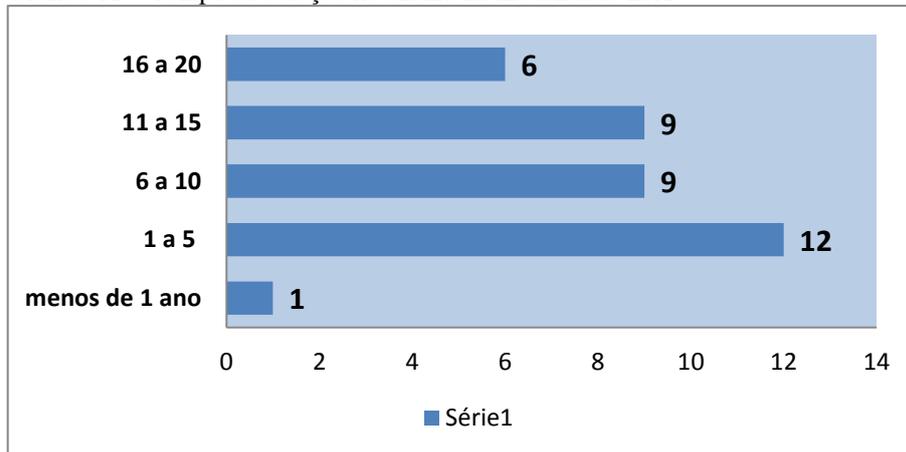
apenas na visão dos que estão caracterizados em desvio de função, mas também daqueles que mesmo tendo formação em História já passaram ou passam pela realidade educacional desvio de função docente.

Na abordagem, observei quatro categorias de professores no ensino de História que são: professores com formação em História ensinando somente a disciplina História; professores com formação em História ensinando História e outras disciplinas de forma concomitante para complementar carga horária; professores com formação em História ensinando apenas outras disciplinas; professores sem formação em História ensinando a disciplina.

Nas quatro categorias docentes citadas, apenas a primeira não está em desvio de função docente. Entre os professores sem formação em História ensinando a disciplina, encontrei professores com formação em: Letras, Geografia, Pedagogia e Educação Artística. Os problemas gerados pelo desvio de função docente no ensino de História relacionam-se à forma como os conhecimentos são veiculados, seu nível de abrangência e as peculiaridades do conhecimento que são características da formação do licenciado em História.

A seguir demonstra-se o tempo de atuação dos professores entrevistados na modalidade EJA.

Gráfico 11 – Tempo de atuação no ensino na modalidade EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A maioria dos entrevistados atua na modalidade EJA entre um a cinco anos de docência. Embora se tenha um número expressivo de professores entre seis a dez anos e onze a quinze anos na modalidade, e este número corresponda a quase duas vezes o quantitativo dos que estão entre um a cinco anos, sabe-se que o Estado do Maranhão e o município de São Luís não têm histórico de realização de concursos públicos em larga escala: a grande maioria

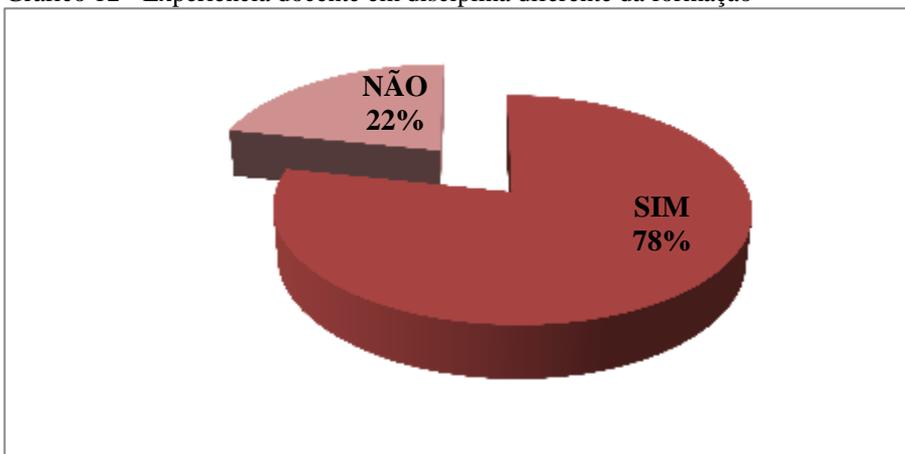
dos professores que atuam na EJA é composta por contratados. E, nesta condição, os professores são mais vulneráveis às determinações das secretarias e gestões escolares, pois, nestes casos o docente é encaminhado para cumprir carga horária e seguir as determinações e encaminhamentos das secretarias nas escolas em que atuam.

3.4 Desvio de função docente e qualidade no ensino

A modalidade EJA tem grandes desafios pela frente. O dados apontam que os professores atuam em disciplinas diferentes de sua formação, ou já tiveram alguma experiência neste sentido ao longo de sua carreira docente. Embora alguns docentes não estivessem em desvio de função docente no momento da pesquisa, em outras situações de sua vida profissional se submeteram a tal condição, conforme dados a seguir.

O gráfico abaixo expressa a experiência docente em disciplina diferente da formação.

Gráfico 12 - Experiência docente em disciplina diferente da formação



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os professores que responderam a pesquisa declararam, em maioria, já terem exercido função docente em disciplinas diferentes de sua formação. Do total de entrevistados 78% já exerceram a docência em outras disciplinas, que não História, somente 22% declarou não ter realizado docência em disciplina diferente de sua formação inicial. Observa-se que há um grande contingente de professores que exerce ou exerceu docência em desvio de função, confirmando assim os dados apresentados pelo EDUCACENSO 2014.

O discurso da qualidade na educação se fortalece, evidenciando maior preocupação, na década de 1990 quando qualidade representava a organização da gestão em

resultados quantitativos do sistema para dar respostas aos padrões de uma determinada época. A preocupação não era a qualidade do ensino em si, e sim a gestão da escola como democrática. Por conseguinte, a escola nessa realidade social não poderia ficar de fora, as formações de gestores, o acompanhamento do trabalho de gestão dos sistemas e das escolas passou a ser relevante no discurso em defesa da qualidade na educação.

Na política neoliberal praticada no governo Fernando Henrique Cardoso, o sentido de qualidade estava sempre atrelado a resultados numéricos, seja nos programas ou nas políticas educacionais implementadas pelos sistemas de ensino. Neste sentido, a educação estava associada a questões de mercado e consumo. Os discursos educacionais giravam em torno de aspectos financeiros e administrativos, com reflexos diretos na gestão escolar. O Banco Mundial assume papel preponderante nas políticas educacionais, visando resultados quantitativos que justificassem os valores investidos, enquanto a qualidade no ensino era deixada à margem em todo processo educacional.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p.55):

[...] faz-se presente nas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas de ensino, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado.

A ausência de efetividade nas políticas educacionais, ou mesmo o descumprimento das que existem acabam por gerar problemas de toda ordem na educação, e no caso em estudo, a gestão dos recursos humanos nas redes de ensino também aparecem no todo da desorganização. Sabe-se que a maneira como as políticas são interpretadas, tem relação direta na forma como são efetivadas no interior da escola e como chegam a influenciar de forma negativa os resultados que se espera a partir de sua implementação.

A maioria das políticas educacionais no Brasil apresenta influências de organismos internacionais, o que muitas vezes inviabiliza o respeito às especificidades e a diversidade de nosso país. Tais fatores passam despercebidos pela organização dos sistemas. Nos relatórios os dados quantitativos são adequados às demandas, embora se saiba, que o que torna uma política educacional efetiva, são os resultados qualitativos que ela possa alcançar. Verifica-se que a aprendizagem dos alunos não aparece nos dados, embora camuflada, aparece de maneira explícita nos resultados dos exames durante ou ao final de cada etapa ou nível de ensino.

Observam-se nos discursos impregnados nos documentos das políticas e programas educacionais que ações serão desenvolvidas e quais resultados serão operacionalizados na prática.

O documento Todos pela Educação (2008, p. 5 apud BALL; MAINARDES, 2011, p.237) traz o seguinte texto:

Se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, permitindo às pessoas maiores chances de subirem na vida, daqui pra frente a educação será cada vez mais um fator de inclusão social. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas.

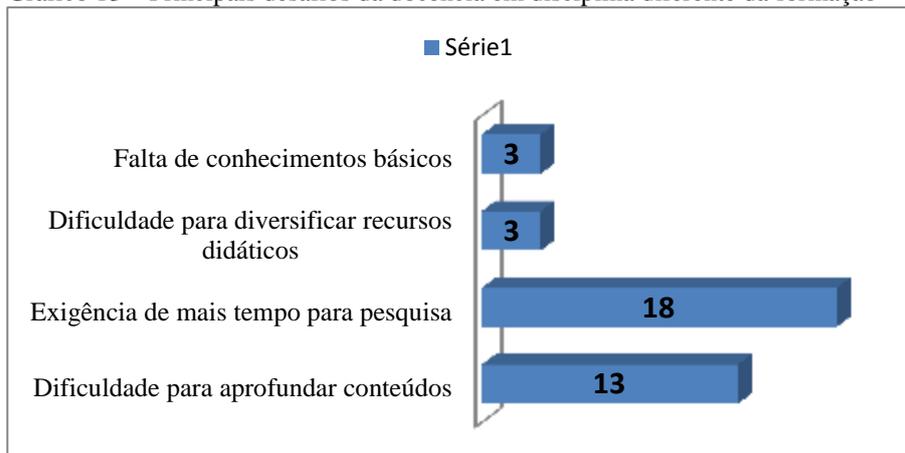
A exclusão de fato acaba sendo legitimada no próprio documento. Se antes, as pessoas sem escolarização não encontravam um lugar ao sol, hoje elas sabem que estarão completamente fora do processo de inclusão social. Elas não têm alternativa. Vivemos em um mundo letrado, em que tudo está escrito e dependerá da capacidade de leitura e interpretação dos sujeitos. Neste contexto, a EJA é considerada a modalidade de ensino com possibilidade de incluir jovens e adultos na educação escolarizada e oportunizar-les sonhar e alcançar a finalização dos estudos na educação básica.

A formação de professores para atuar na Educação e Jovens e Adultos é ainda um desafio na educação brasileira. Muitos professores se formam e nem sequer ouvem falar sobre a modalidade de ensino, quando se deparam com a realidade de sala de aula percebem o quanto é desafiador ensinar jovens e adultos com grandes déficits de escolarização.

Outro desafio bem maior caracteriza-se por desvio de função, situação de trabalho em que a docência é realizada por professores sem a formação na disciplina em que atuam. Muitos para complementar a carga horária ou para atender necessidades emergenciais dos sistemas submetem-se ao desvio de função, ação frequente nos sistemas educacionais do Maranhão, especialmente em São Luís, onde a maioria dos professores entrevistados já trabalhou em desvio de função em algum momento de sua carreira profissional.

Abaixo demonstra de que maneira os professores elencam os desafios para a docência em desvio de função no ensino de História.

Gráfico 13 – Principais desafios da docência em disciplina diferente da formação



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme se observa, dos 37 respondentes, 49% consideram que o maior desafio é a exigência de mais tempo para pesquisa, visto que não têm o domínio e a formação necessária para atuar na disciplina. É sabido que os professores trabalham geralmente em três turnos para atender suas necessidades básicas, segundo eles, em razão de tais necessidades, o tempo para o planejamento e pesquisa é o maior desafio encontrado para atuar em disciplina diferente da formação.

Em segundo lugar, com 35% apresenta-se a dificuldade para aprofundar os conteúdos e a discussão em sala de aula, já que não dominam a disciplina fora de sua formação. Nestes casos, o aluno perde em quantidade e qualidade, não poucas vezes são avaliados por questões ou assuntos da disciplina nunca vistos no ensino fundamental ou médio. Sabe-se que cada temática no ensino de História se deu em um determinado tempo histórico e num contexto muitas vezes diferente do que consta no livro didático ou nos modelos estereotipados de ensinar História.

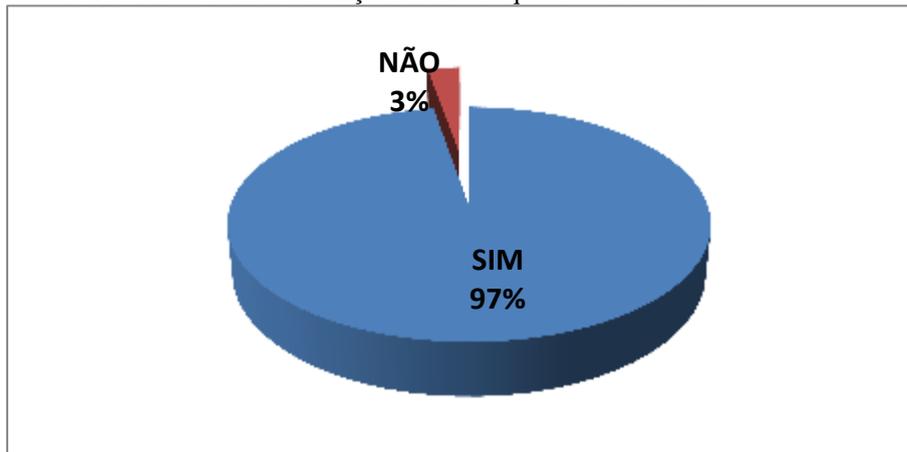
Dos respondentes, 8 % consideram a falta de conhecimentos básicos da disciplina o maior desafio; e o mesmo percentual, 8% veem a dificuldade para diversificar conteúdos da disciplina como componentes relevantes dentre os principais desafios. Percebe-se então, que os professores exercem docência nas disciplinas, mas reconhecem que seu lugar de atuação não deveria ser em disciplinas fora da formação, o que muitas vezes é solicitado pelas escolas e aceito por eles para complementação de carga horária.

Segundo Andrade (2012, p. 137), “[...] ao entrar em exercício, o servidor já deve saber quais as atividades que deverão ser por ele exercidas, cabendo ao seu superior hierárquico designá-lo para desempenhar exatamente aquelas previstas no rol legal”. Neste sentido, o desvio de função surge como uma prática em que o servidor se submete, mas

poderia exigir por força de lei, as determinações da função descritas no edital de sua aprovação, pois o professor reconhece que o desvio de função altera a qualidade do ensino ofertado aos alunos.

O dados a seguir trazem o percentual de respostas dos professores sobre a relação do desvio de função docente e a qualidade do ensino.

Gráfico 14 - Sobre desvio de função docente x qualidade do ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Observa-se que 97% dos que responderam ao questionário consideram que o desvio de função docente altera a qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino, e destes apenas 3% consideram que não tem relação a qualidade da educação com o desvio de função praticado pelas redes de ensino. Segundo Freire (2001, p.27), “[...] a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos, anjos, pode-se e deve-se exigir deles seriedade e retidão”.

O papel da educação na formação dos sujeitos é inegável. Ninguém se constitui sujeito de sua própria aprendizagem sem passar pela educação sistematizada ofertada pelas escolas nos diversos níveis e modalidades de ensino. Para Freire (2001, p.27), “[...] a responsabilidade do professor, de que as vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza”. Neste sentido, é relevante questionar a relação da educação sistematizada na formação dos sujeitos.

Evidencia-se que o resultado da aprendizagem dos alunos, nunca foi fator relevante para se pensar a qualidade da educação, nem mesmo a formação do professor, visto que este aspecto é negado no momento de sua inclusão nos sistemas de ensino. Para a gestão dos sistemas educacionais, é mais importante que o aluno tenha aulas, do que aprenda sobre a

disciplina em que está matriculado. “O sistema de ensino e as escolas, particularmente, precisam contribuir significativamente para a construção de um projeto de nação e, portanto, para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente desse processo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p.33).

As escolas em sua organização local devem tentar buscar alternativas para alocar professores e alunos de acordo com suas demandas, porém o próprio sistema de ensino deve estabelecer uma organização que esteja dentro de um planejamento institucional que leve em conta os aspectos de ensino e aprendizagem que se dão no espaço escolar. As políticas educacionais não devem servir apenas para justificar determinados atos, existem também para dar conta de garantir a efetividade das ações escolares independente dos sujeitos ou dos locais de sua atuação.

Cabe aos sistemas propor ações que atendam as especificidades dos sujeitos educadores e aprendizes, sem desrespeitá-los no seu fazer, seja ele didático/pedagógico no caso dos professores, seja ele de ensino/aprendizagem em relação aos alunos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 33), “[...] as atuais políticas educacionais e organizativas, devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo”.

Neste contexto, não faz sentido que no tempo presente, ainda se encontre sujeitos aprendizes distante do conhecimento que o constitui sujeito histórico, tão somente pela negação de apropriação do mesmo. Sabem as instituições e também os professores, que o ato de ensinar e aprender requer conhecimento e planejamento prévio das ações didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula ou fora dela.

Especialmente na Educação de Jovens e Adultos, os professores por sua vez, culpam os alunos pelo seu fracasso escolar, dizem que os mesmos não têm interesse, não querem aprender, não aproveitam as oportunidades, ou que as famílias não os acompanham. Por outro lado, a escola e os sistemas de ensino consideram os professores desinteressados pela aprendizagem dos alunos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 36-37):

[...] os documentos disponíveis sobre as reformas educativas expressam consenso na proposição de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores. [...] os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Requer-se que eles sejam mais bem preparados para lidar com as novas exigências curriculares, especialmente pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho.

Critica-se nos dias de hoje que o professor não utiliza sua docência com o caráter científico que deveria, há teóricos que defendem que a docência é um lugar de pesquisa, e que o professor, é por natureza do ofício, um pesquisador. Se este profissional se alimenta de teoria, sua prática deveria expressar pesquisa do mais alto nível, afinal a matéria-prima é a própria realidade. Não existe docência sem as habilidades para lidar com a teoria da disciplina, no exercício prático da função.

3.5 Considerações sobre as narrativas docentes e desvio de função no ensino de História

A narrativa, como objeto de estudo da História, faz parte da realidade contemporânea, e pode representar uma parte da historiografia de nossa época, podendo ainda ser caracterizada como memória histórica de um determinado grupo social. Para Barros (2013, p. 204), as narrativas históricas são vitais para a vida humana. Sem as narrativas os homens se perdem em seus significados, e é por meio das narrativas e suas linguagens que homens, mulheres e seus grupos sociais constroem suas trajetórias.

Segundo Barros (2013, p. 181):

[...] uma narrativa histórica, ao produzir um relato sobre a ação humana acompanhado de um discorrer sobre os seus significados, pode contribuir para reconfigurar, em cada um dos interlocutores que a “compreendem” o seu entendimento sobre a ação humana e seus possíveis significados.

Busca-se através das narrativas dos professores saber como vêm o desvio de função docente no ensino de História e sua relação com a qualidade da educação, considerando o que nos diz Thompsom (1980, p.154 apud BURKE, 1992, p. 192), “[...] toda história depende finalmente de seu propósito social”. Se é por meio do ensino que os professores exercem sua docência, que constroem suas carreiras, e que interagem com o conhecimento aprendido na academia, é relevante conhecer o que pensam sobre o ensino, e sua disposição para a ruptura ou permanência em relação ao “desvio de função docente” num dado momento histórico.

Para Meihy e Holanda (2007, p. 48), “[...] as narrativas tornam-se o núcleo central das atenções, pois delas decorrem as razões e os dilemas embutidos nas justificações”. Neste trabalho, a narrativa escrita aparece como ponto de partida para compreender o que pensam os professores da relação desvio de função docente e a qualidade no ensino de História, a partir do que nos diz Chartier (2002, p. 93): “[...] pensar historicamente as formas e as práticas

culturais é, portanto, elucidar necessariamente as relações mantidas pelas definições das relações com o mundo e com o passado”. Neste sentido, os discursos e narrativas nos ajudam a encontrar as explicações para o presente, e vislumbrar ações futuras.

De acordo com os escritos de Berbert Júnior (2007, p. 34):

[...] a narrativa torna-se fundamental na medida em que fornece referências de orientação ao agente humano, o qual inserido no tempo adquire uma consciência histórica, pois, busca no passado as explicações para o presente, com intuito de se projetar no futuro.

Analisar a docência com atuação numa área sem a formação específica e sua relação com a qualidade do ensino; pode traduzir-se em conhecimento histórico para a formação dos alunos, e é também um exercício relevante para pensarmos sobre o lugar dos docentes e discentes na sociedade de nossa época. Para Santos (2003, p. 34): “[...] os indivíduos se recordam de acordo com as estruturas sociais que os antecedem. Entretanto há ocasiões em que os processos interativos responsáveis pelas construções sociais são cruciais para compreendermos as memórias coletivas que se constituem”. De que maneira os fenômenos sociais se naturalizam para um determinado grupo?

Dessa forma, só conheceremos os fenômenos sociais e históricos da docência do tempo presente, se compreendermos as memórias e narrativas contidas nas histórias de vida, e nas experiências e vivências pedagógicas dos docentes. Para tanto, as narrativas contidas nos discursos docentes deixa de ser um trabalho que privilegia o individual, e busca referência no coletivo.

Conforme Santos (2003, p. 33): “[...] a memória faz parte de um processo social, em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas”.

Neste sentido, pensar a docência requer uma visão bem ampla de seus significados em nossa sociedade. Os professores fazem parte de um grupo social onde as decisões tomadas têm reflexo no trabalho e na vida de outrem. Cada tempo histórico é afetado pelo discurso de uma determinada sociedade, o que também determina as possíveis escolhas. Conforme nos alerta Santos (2003, p. 181), “[...] dentro de uma mesma sociedade, há indivíduos com memórias diferentes de suas experiências cotidianas, sendo que estas são resultantes de discursos distintos que marcaram suas vidas”.

As interpretações do passado dão aos sujeitos novas interpretações sobre eles mesmos, fazendo-os reconstruírem-se para novas perspectivas, todas as vezes que são postos

a memorar e narrar. Para Barros (2013, p. 175), “[...] a narrativa é sempre configurada em uma trama que constitui seus diversos episódios e que, além de ligá-los entre si, os coloca em relação com o enredo mais amplo, daí resultando uma totalidade significativa.” Dessa forma, é a possibilidade dada ao sujeito de pensar o seu lugar de fala, que torna a narrativa uma metodologia relevante para analisar ou mesmo reconfigurar a formação dos professores.

Nas narrativas, a seguir encontram-se as respostas dos professores da relação desvio de função docente e qualidade do ensino de História na modalidade EJA nas escolas públicas de São Luís conforme os resultados dos questionários aplicados nas entrevistas.

Os docentes quando solicitados a responder sobre até que ponto o desvio de função docente afeta a qualidade do ensino, escreveram e apresentaram as seguintes expressões:

Tabela 2 – Docentes que relativizam o desvio de função

D1	Quando o professor permanece dentro da área, não vejo tantas dificuldades. Todavia exige do profissional uma preparação das aulas, e conseqüentemente um aprofundamento do conteúdo.
D6	Apesar de não ser formada em História, busco fazer cursos na área e diversificar as formas de trabalhar. Utilizo músicas, poesias, vídeos, recursos que ajudem o aluno a entender melhor o conteúdo.
D8	Precisamos de mais subsídios e aporte teórico para elaborar nossas aulas, o que dificulta muito mais nosso trabalho é a falta de embasamento teórico. Nós temos leitura, mas não temos fundamento.
D12	Acredito que prejudique nos casos em que há uma mera aceitação por conveniência. Entretanto, se o profissional for comprometido, ele consegue ministrar as aulas, não tão bem como quem estudou para tal, mas consegue fazer a diferença.
D16	Em parte, pois nem todo desvio de função é para benefício do professor, muitas vezes é necessário por motivos diversos e oriundos. Cabe aos sistemas suprir e organizar o quadro de funcionários.
D18	Embora o desvio de função afete a qualidade da educação, o grau de afetação é menor, quando há a ausência do profissional habilitado para a área de ensino do componente curricular.
D19	Elementar no prejuízo a educação, por deficiência de conteúdo do professor.
D27	No geral sim, mas é relativo, pois existem professores comprometidos com a missão de ensinar. Que mesmo não tendo a formação na disciplina que lecionam, conseguem ministrar aulas com maior desenvoltura e segurança dos conteúdos, que muitos diante da disciplina para o qual foi formado.
D31	De uma certa forma sim, porque o profissional mais gabaritado é o que teve a formação específica na disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme observado na Tabela 2, alguns discursos reconhecem, apenas parcialmente, que o desvio de função altera a prática docente, pois eventuais problemas podem ser superados com boa preparação e comprometimento do professor; em outras situações, aparece a narrativa de que embora o desvio de função afete a qualidade, esse nível

de afetação é menor quando não há um profissional com formação na escola. Algumas questões surgem diante desses posicionamentos: qual o valor da docência, quando o profissional não considera o produto final de sua prática? para que servem os processos de ensino aprendizagem, se não há um compromisso com os resultados?.

De acordo com os estudos de Catelli (2015, p. 23):

[...] educar para a construção de uma sociedade plena em direitos requer provocar, estimular educadores e educandos a pensarem sobre sua própria realidade, a realidade de sua comunidade, de seu País e do mundo. [...] refletir sobre sua responsabilidade e conceber uma prática individual, e também coletiva que promova a capacidade de crítica e a formulação de propostas, e não a passividade, que termina por ser cúmplice dos mecanismos de injustiça e violação de direito.

Neste sentido, cabe ressaltar que os professores como agentes de transformação deveriam posicionar-se de forma crítica frente aos engessamentos provocados pelos sistemas em uma sociedade que favorece a violação de direitos, tanto de alunos, como de educadores em suas condições mais importantes que são: o trabalho docente, e o direito a aprendizagem que faz parte de um processo amplo de ensinar e aprender, tão claramente descritos na legislação brasileira.

Segundo os escritos de Giroux (1986, p. 262):

[...] para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar pelo pressuposto de que seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas.

Se alunos e professores, conhecerem o que inviabiliza sua educação/formação terão condições de lutar por seus direitos. Pois, é na educação básica que se formam os homens e mulheres em nosso país. A educação superior, em uma formação específica, será somente consequência de uma construção anterior que tenha sido capaz de dar a base para a continuidade da educação ao longo da vida. Nenhum sujeito inserido no processo educacional, com consciência de seu papel discente, se submeteria a aulas quando o professor não tem a formação para a disciplina.

Apresentam-se a seguir as narrativas docentes que reduzem o desvio de função a dificuldades relacionadas aos conteúdos e a falta de tempo dos professores para o planejamento das aulas.

Tabela 3 – Docentes que veem dificuldades relacionadas somente aos conteúdos e falta de tempo

D2	O professor que trabalha outra disciplina não tem o conhecimento aprofundado do conteúdo da mesma, e nem tempo para leituras, pois geralmente trabalha nos três turnos.
D4	O educador necessita de mais tempo e preparação das aulas.
D9	Porque falta o aprofundamento de conhecimentos básicos sobre os conteúdos a serem trabalhados
D11	Tudo aquilo que você não tem conhecimento aprofundado, se torna difícil para transmitir com competência ao seu aluno.
D23	Porque o trabalho se torna mais difícil, dispõe-se mais tempo, e ainda, a falta de recursos didáticos, tanto para o professor quanto para o aluno.
D24	Pelas questões apontadas no item cinco do questionário que são: dificuldades para aprofundar conteúdos; exigência de mais tempo para a pesquisa e preparação das aulas; dificuldade para diversificar recursos didáticos e falta de conhecimentos básicos sobre o conteúdo disciplinar.
D35	Uma vez que o professor tem sua formação, com toda uma preparação voltada para sua habilitação, é bem possível que haverá de certo modo, dificuldades em trabalhar uma outra área.
D37	Afeta, pois requer mais tempo para a pesquisa e preparação das aulas, e certa dificuldade para diversificar os recursos didáticos.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme apresentado, as narrativas docentes abordam a formação como algo que apenas possibilitaria uma melhor organização do conteúdo, dado a ausência de tempo para planejar aulas em outras disciplinas que não de sua formação inicial. Deixando claro, que a ausência de formação na área de ensino, somente inviabiliza o planejamento, recursos didáticos e a distribuição do tempo entre uma aula e outra. Uma visão equivocada na forma de perceber a necessidade de formação numa determinada área do conhecimento.

Em outros momentos das narrativas, os professores expressam que é possível que haja dificuldades em trabalhar com outra disciplina, mas não afirmam ser um problema para a qualidade do ensino de forma geral.

Para Moreira (2007, p.76):

[...] neste cenário de compreensão de tempo e de espaço, a celeridade exigida pelas instituições tem produzido muito pouca análise crítica consistente. Eis, talvez a faceta mais cruel da modernidade: a formação de cidadãos alienados. Discute-se muito, na época contemporânea, a implementação de políticas voltadas para a inclusão educacional, e muito pouco, a qualidade do ensino ofertado nas escolas.

Se analisarmos os resultados da prática docente pelo viés da qualidade do ensino, não será apenas a ausência de conteúdos aprofundados, de tempo para o planejamento ou de recursos didáticos para o trabalho docente. Será mesmo, a ausência de políticas públicas voltadas aos interesses dos alunos e de professores em relação ao fazer educativo, e também,

não apenas uma política para professores e outra para alunos, mas a inclusão de ambos nas mesmas discussões e resultados que a educação brasileira merece.

Segue abaixo as respostas dos docentes que associam o desvio de função a uma necessidade das escolas e dos sistemas de ensino de forma geral.

Tabela 4 – Docentes que associam o desvio de função a uma necessidade das escolas

D15	Afeta a qualidade da educação porque o quadro de professores fica desfalcado. Isso acaba fazendo com que haja um verdadeiro improviso por parte da gestão escolar, onde em meio a necessidade, professores acabam por instruir disciplinas paralelas a de sua formação.
D17	O desvio de função existe, é real mas nem sempre o professor se sente à vontade para trabalhar uma disciplina que não a sua. Porém, a necessidade das escolas é maior que a vontade que o professor tem de trabalhar na sua própria área. Afinal, os alunos necessitam das aulas.
D29	Trabalhamos nessa condição por uma série de necessidades. Lógico que isso afeta a qualidade da aula.
D33	Quando um professor assume por necessidade da escola, uma disciplina que não é sua, impede que um profissional capacitado e habilitado desenvolva seu trabalho de forma eficiente, resultando assim, em uma falha no processo ensino aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Vale ressaltar que o questionamento inicial que deu origem a estas narrativas, está atrelado à qualidade da educação. Observou-se nestes discursos, que os professores ao considerarem que o desvio de função afeta a qualidade, citaram questões como: desfalque no quadro de professores; improviso por parte da gestão escolar para que o professor assuma disciplinas paralelas à sua formação; e ainda, mesmo que o professor não se sinta à vontade para trabalhar com outra disciplina, acaba cedendo, pois para ele, os alunos precisam das aulas, mesmo que ministradas por um professor sem formação na área. Observa-se, de algum modo, uma relação de convivência nos discursos docentes.

Contudo, outros consideram que o professor se submete por causa da necessidade, mesmo tendo consciência de que tal situação afeta a qualidade final do trabalho.

Entre necessidade de alunos, necessidades dos professores e desorganização dos sistemas, o desvio de função é uma prática que precisa ser combatida, pois, já é prevista em lei, e toda sociedade deve inteirar-se para combatê-la, especialmente os docentes e discentes que estão ativamente relacionados ao processo.

Moreira (2007, p.83) ressalta que:

[...] a educação não é um direito cuja responsabilidade seja imposta exclusivamente a um determinado órgão ou instituição. Na verdade é um direito que tem seu fundamento na ação do Estado, mas que é compartilhado por todos, ou seja, pela família, comunidade e sociedade em geral, resultando evidente, que a educação deixou de ser um tema exclusivo dos trabalhadores da área para ser uma questão de interesse de toda a sociedade.

Dessa forma, não bastam justificativas para o desvio de função docente, é preciso a tomada de decisão visando ajustes para a solução do problema. A formação é imprescindível para o exercício da prática docente. O professor se reconhece do lugar de sua fala, daquilo que lhe forma e ao mesmo tempo forja sua prática. Se as barreiras existem, por mais intransponíveis que pareçam, podem-se buscar individualmente e coletivamente os meios para extingui-las.

A seguir apresenta-se o demonstrativo das narrativas docentes sobre os aspectos relacionados à qualidade da educação.

Tabela 5 – Docentes que consideram que o desvio de função compromete a qualidade da educação

D3	Afeta pela dificuldade em aprofundar conteúdos e pela preparação das aulas, ao mesmo tempo, que não permite que um profissional especializado na área exerça sua função por direito. Além, deste profissional, dominar a disciplina de maneira mais qualitativa, melhoraria a qualidade do ensino.
D5	Um professor que possui uma formação específica, já deixa a desejar, imagine aquele que não tem os conhecimentos básicos da disciplina.
D7	O professor deve ensinar a disciplina de sua especialidade.
D10	O desvio de função na docência torna-se mais um fator negativo na formação do educando, pois temos um sistema de ensino que requer uma reorganização.
D13	O desvio de função é nocivo ao exercício da docência, pois descaracteriza a função do professor como agente facilitador e orientador do processo ensino-aprendizagem.
D14	A falta de formação do professor prejudica a qualidade da aula e do aprendizado.
D20	Sim, falta responsabilidade dos gestores no envio de profissionais das disciplinas para o exercício de sua função.
D21	Minha formação em história deve ser respeitada, e os professores deveriam não aceitar ministrar aulas de outras disciplinas.
D22	Sem dúvidas, o desvio de função na profissão docente afeta diretamente todo o alunado. Infelizmente tem sido uma prática tristemente utilizada pelas secretarias de educação nos dias de hoje, causando danos irreparáveis não somente a educação, mas também ao desenvolvimento do país.
D25	O professor não pode atuar em uma área que não é a sua. Compromete o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar. O professor não estará preparado para desenvolver o ensino e por ai vai...
D26	Acredito que o professor somente poderá ensinar em sua área de formação.
D28	O profissional que leciona outra disciplina que difere de sua formação é extremamente desafiador, uma vez que este educador não teve formação mínima para tal ação. Isso coloca em "cheque" a vida escolar dos discentes.
D30	A especialização do profissional docente é essencial para a qualidade da educação.
D32	Sim, uma vez que o professor está lecionando em uma área diferente da sua formação, a qualidade do trabalho fica comprometida.
D34	Um profissional da educação está capacitado para sua área. O desvio só irá comprometer a qualidade do seu trabalho.
D36	Ministrar aulas de uma disciplina para a qual não foi preparado vai comprometer a qualidade nos ensino, pois não se tem domínio dos conceitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As narrativas apresentadas na tabela acima mostram que os docentes aqui agrupados visualizam alguns condicionantes do processo desvio de função docente. Embora todos sejam unânimes em dizer que a ausência de formação compromete a qualidade do ensino, as suas justificativas expressam diferenças em relação aos demais grupos apresentados anteriormente. Dizem que ao mesmo tempo em que afeta a qualidade da educação, inviabiliza que um professor formador exerça seu trabalho em sala de aula; consideram que o professor deve ensinar a disciplina de sua especialidade; conseguem visualizar que os sistemas precisam de uma reorganização.

Outros ressaltam que o desvio de função descaracteriza a função docente; consideram-se desrespeitados pelos colegas que assumem tais práticas; percebem que causa danos irreparáveis não somente à educação, mas também ao desenvolvimento do país. Alguns apontam que compromete o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar, caracterizando o desvio de função docente como um fenômeno que afeta a diretamente qualidade da educação.

Mas o que se entende por qualidade na educação? Para Gadotti (2013, p. 3):

[...] numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações [...]. É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo.

Qualidade da educação tomada como um conceito amplo, capaz de dar respostas a um sistema de ensino falido em termos de qualidade. O conceito “qualidade” se reformula com o tempo, porém sua essência é a mesma. Há a necessidade de nos dias atuais atrelarmos o conceito qualidade aos resultados efetivos da Educação Básica que os sistemas ofertam. A qualidade entendida como as respostas que o sujeito é capaz de dar ao final de um processo educacional, em quaisquer dos níveis ou modalidade de ensino a que se submeta. Docência pressupõe aprendizagem, nunca deverá ser a negação do ensinar e aprender.

Dessa forma, torna-se relevante discutir as narrativas docentes sobre as práticas na educação básica. Tanto as práticas relacionadas aos sistemas de ensino, quanto a postura dos docentes em relação ao seu fazer e os resultados que possam atingir, com também sua relação com a formação dos alunos. Conforme nos aponta Rusen (2010, p. 159) “[...] o cotidiano está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de ‘narrativas abreviadas’”. Dessa forma, cabe ao historiador investigá-las e obter o que deve ser considerado para se pensar as ações humanas sobre o presente, compreender o

passado, sem esquecer que as ações presentes têm relação com rupturas, permanências e continuidades futuras.

As questões apontadas, não ignoram que a qualidade da educação tem relação direta com o desvio de função docente. Para Thompsom (1981, p. 10), “[...] a experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram, ou entraram involuntariamente”. Assim, as narrativas contidas neste trabalho nos fazem pensar o papel do professor em nossa sociedade, que lugar ocupa, e de que maneira é tratado o ensino de História na formação dos sujeitos aprendizes.

Mesmo alguns docentes apresentando posições diferentes, percebeu-se um eixo comum entre os discursos, todos concordam que afeta a qualidade. Segundo Barros (2013, p.177), “[...] a história não cessou de dizer os fatos e os gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas”.

Ao analisamos as especificidades contidas nas narrativas, compreendeu-se de que maneira os docentes interpretam a qualidade da educação e seu papel no desvio de função. Conforme Santos (2003, p. 72) “[...] a memória é constituída por uma parte objetiva, que acumula fatos vivenciados anteriormente, ainda que sob a forma de vestígios ou marcas, e outra subjetiva, que envolve aspectos associados às práticas reiterativas de recordação e interpretação do passado.” É neste sentido que a construção histórica está contida nas narrativas dos professores.

De acordo com os escritos de Rusen (2010, p. 160):

[...] uma narrativa é considerada “histórica” se e quando o sentido que possui nas situações de comunicação da vida humana prática, emerja plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante esta mesma interpretação.

Toda forma de historicidade, pode nos fazer entender o mundo e as possibilidades de mudá-lo. Conforme Fenelon (2009, p. 35) “[...] o interesse em saber como e por que as coisas aconteceram, principalmente para descobrir o significado e a direção da mudança.” Neste sentido, a narrativa contida nos discursos dos professores nos ajuda a compreender a razão de suas escolhas, e boa parte das questões, e interrogações postas a partir do exercício da docência no Brasil.

4 O DESVIO DE FUNÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo trata sobre desvio de função docente na visão dos gestores dos sistemas de ensino estadual e municipal em escolas que atendem a modalidade EJA, sendo a estadual o nível médio e a rede municipal o nível fundamental (anos finais). Inclui também, os resultados das entrevistas realizadas com os técnicos da educação, nas duas redes públicas de ensino que trabalham diretamente com a modalidade EJA. Apresento ainda, as discussões sobre as narrativas que constam nos resultados das entrevistas aplicadas com os técnicos da SEDUC e SEMED respectivamente.

4.1 Educação e gestão escolar na sociedade contemporânea

A gestão escolar tem como função primeira a organização dos processos escolares, com vistas à oferta de uma educação de qualidade. Baseia-se na organização administrativa que compreende o corpo docente, discentes e demais profissionais da educação, assim como pais e membros da comunidade do seu entorno. Desde o início dos anos 90 a escola enfrenta mudanças e desafios relacionados aos ajustes no sistema educacional brasileiro, com situações voltadas a atender a lógica de mercado ditada pelo mundo do capital.

Ainda nos anos 90 do século passado, a gestão escolar foi fortemente influenciada pelas teorias administrativas que visavam a racionalidade do trabalho e a divisão de tarefas. Essas teorias tratavam especialmente sobre a administração empresarial, algo completamente diverso ao que se propunha a gestão escolar no contexto brasileiro. Sabe-se que a escola no Brasil lida com várias questões de ordem organizacional, administrativa e política, que acabam gerando problemas que impedem o bom andamento do trabalho no processo ensino aprendizagem. Para que se desenvolva um ensino de qualidade, os profissionais precisam ser qualificados. Conforme Luck (2009, p. 12),

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade do ensino. Nenhuma escola pode ser melhor que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade.

As mudanças que se desejam nessa ordem têm gerado aos sistemas educacionais grandes desafios, pois, é no chão das escolas que acontecem as políticas educacionais voltadas à formação dos sujeitos, sejam eles discentes ou docentes. Observa-se então, que os objetivos que visam transformar a escola no lugar de respostas às novas demandas e exigências de mercado acabaram por gerar fragmentação dos conhecimentos por ela veiculados, comprometendo assim os resultados de sua ação na sociedade, como também gerando competição entre os sujeitos que dela fazem parte.

A escola em seu cotidiano lida com a formação de pessoas, e para tanto não pode esquecer-se do seu lado humanista, a formação a que se propõe visa à promoção humana e a vida em sociedade. Neste sentido, embora a gestão escolar seja influenciada pelas diversas teorias da administração, não pode esquecer-se de que sua tarefa primeira é educar para a vida. Por conseguinte, deverá planejar organizar, dirigir e avaliar os processos escolares; questões que envolvem pessoas. A escola é uma “[...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios a fim de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 316). É este o diferencial da gestão escolar em relação a outros processos de gestão.

O uso da racionalidade na gestão escolar está em empregar os recursos disponíveis em cada lugar que lhes cabe, sem estabelecer arranjos que prejudiquem o processo de aquisição do conhecimento. Neste sentido, o desvio de função docente pode ser uma maneira de suprimir a carência de profissionais com competência em cada área de atuação. À escola cabe conhecer seus desafios e sua função social. Os objetivos da educação na atualidade envolvem o processo educativo, a formação dos sujeitos, e as bases epistemológicas a que se propõe na tarefa de educar, com argumentos que estão postos em seu Projeto Político Pedagógico.

A escola é “locus” de construção de saberes e de conhecimentos. “O seu papel é formar sujeitos críticos, criativos, que dominem um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa” (MONTEIRO, Aida, 2002, p. 193). Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, o mundo do trabalho não pode ser algo a parte, é processo integrante da formação, visto que os alunos adentram a escola na fase adulta, e esta exige posturas de conhecimentos e habilidades em relação ao mundo do trabalho que não podem ser negadas na formação escolar.

Conforme nos aponta Tardif (2002, p. 121), “[...] o trabalho como toda práxis, exige um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho”. Nesta mobilização e produção de saberes é que surgem os conhecimentos científicos, que somente a escola pode proporcionar, pois, exerce sua função através do saber sistematizado, e lida com os conhecimentos produzidos por outras gerações.

Dessa forma, a escola é um espaço privilegiado de construção do saber historicamente acumulado pelas gerações, espaço este que se distingue dos demais, pois é nele que os sujeitos buscam novas formas de interpretar o mundo a sua volta, o que pode torná-los passivos ou instigadores de um futuro melhor. Espaço este, em que docentes e discentes podem experimentar construir o novo a partir do que está posto, ou simplesmente reproduzi-lo, ignorando que o saber se refaz e é construído pelo próprio homem a serviço de toda uma sociedade.

Conforme a legislação educacional vigente, a educação de forma geral visa à qualidade do ensino, embora saibamos que é preciso qualificar os profissionais que dela fazem parte, e também incluir os alunos nas discussões atuais, oferecendo-lhes desenvolvimento pessoal e social. Sabe-se, que se o professor não é formado na área de sua docência, pouco entenderá da epistemologia da disciplina, condição relevante para a formação humana do discente e dos docentes, visto que a docência é uma via de duas mãos, ensinamos ao mesmo tempo em que somos ensinados. A aquisição do conhecimento não é diferente, cada ser experimenta-o de forma nova e inovadora.

A base teórica para a formação do aluno é responsabilidade da escola e dos sistemas de ensino. Os altos índices de distorção idade/série, ou mesmo os índices de desvio de função docente na educação básica, deixam claro o tratamento dado à educação em nosso país, por décadas a fio. Conforme a LDB nº 9.394/96, o papel da escola é oferecer um ensino de qualidade e garantir acesso e permanência dos educandos na escola. (BRASIL, 1996). A qualidade é sempre balizada pela educação que se oferta, e pela formação dos docentes envolvidos no processo ensino aprendizagem dos alunos. Considerando que nos diz Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 132),

[...] a escola de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

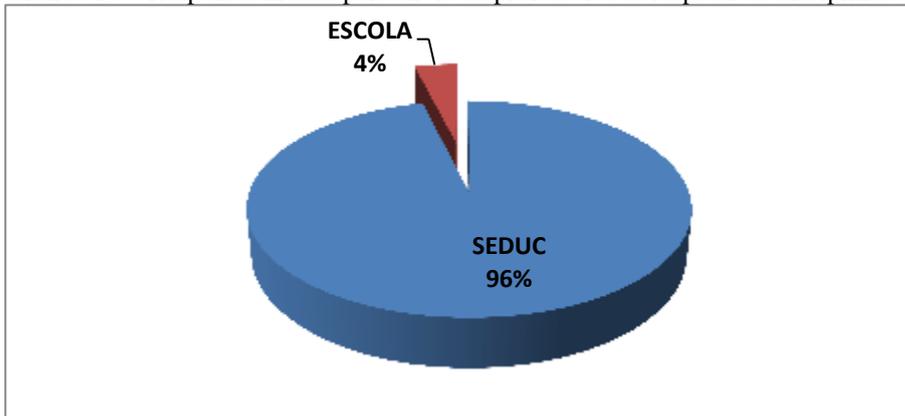
Dessa forma, o desvio de função docente também é um dos entraves ao processo de oferta de uma educação de qualidade, visto que é a formação docente que norteia a prática pedagógica e dá as diretrizes para, o pensar e o fazer no ato educativo. Nenhum docente terá o discurso da qualidade, da boa educação, sem uma formação prévia que lhe dê a base para a construção pedagógica da disciplina em que atua.

4.2 Gestão escolar e desvio de função docente: contradições entre práticas e formação do professor(a) de História nos sistemas de ensino

O desvio de função docente na Educação Básica é um fenômeno que pode alterar de forma substancial a qualidade do ensino ofertado nas escolas, seja das redes públicas ou na rede privada. Este estudo, em busca de respostas para os fatores que geram o desvio de função, e suas implicações na qualidade do ensino ofertado nas redes públicas, aplicou questionários em 27 escolas públicas que atendem os níveis Fundamental e Médio: 13 da rede municipal e 14 da rede estadual, o que corresponde a um percentual de 20% das escolas nas respectivas redes que ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

As escolas da pesquisa estão situadas na região metropolitana de São Luís, em 17 bairros da capital, do centro da cidade à periferia, nas duas redes de ensino público, geridas pela Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação, e que atendem aos níveis fundamental e médio conforme a legislação vigente para a educação. Neste caso, a Educação de Jovens e Adultos, a oferta ocorre nos níveis fundamental e médio. No intuito de conhecer como se dá o desvio de função docente, solicitamos que os gestores escolares nos respondessem, primeiramente, a seguinte questão: Quem envia o professor para a disciplina: a escola ou a secretaria de educação?

Gráfico 15 – Responsabilidade pelo envio de professores às respectivas disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme aponta o gráfico, 4% dos entrevistados responderam que a indicação da disciplina é feita pela escola e não pela secretaria de educação, enquanto 96% responderam que a responsabilidade do envio de professores com a formação específica para disciplina é da secretaria de educação, sendo este o órgão que indica a disciplina que o professor irá assumir na escola para a qual é enviado após concurso ou seletivo para contratação docente.

Observa-se então, que este fenômeno acontece com a participação da secretaria de educação, embora se concretize no chão da escola. Conforme a LDB nº 9.394/96, a formação do professor é aspecto relevante ao assumir a disciplina na escola. A lei em seu texto traz a seguinte afirmação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: **Inciso I.** a presença de sólida formação básica, que propicie os conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Art. 61, inciso I). (BRASIL, 1996, grifo nosso).

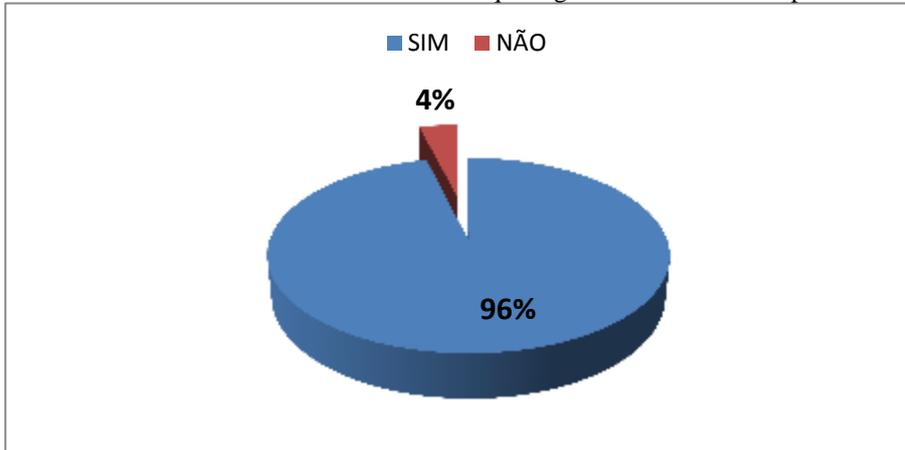
Os docentes encaminhados às disciplinas devem conhecer aspectos gerais e específicos da disciplina para a qual está sendo submetido ao exercício da docência. A gestão escolar deve necessariamente responder por aspectos que são importantes para o desempenho da qualidade da educação pública. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 01/2000, que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, é importante que as redes de ensino observem de que maneira os componentes curriculares estão sendo ofertados ao público da EJA nas escolas,

[...] quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Art. 5º, § único, Inciso III). (BRASIL, 2000a).

As diretrizes exigem dos sistemas, que o ensino respeite as identidades formativas dos alunos, e que o ensino nesta modalidade seja igual ao ofertado em outros níveis da educação básica, a começar pela formação do professor que ministra a disciplina, no caso em estudo o componente curricular História, com todas as especificidades de estudos e formação que a disciplina exige na atualidade, com vistas a formação de uma consciência histórica que respeite a juvenildade e a adultez da modalidade, especificamente.

Outra questão formulada tratou de entender qual documento regulamenta a ação de envio dos docentes às escolas: existe um documento que rege o procedimento de envio do professor às escolas? As respostas encontram-se no gráfico abaixo.

Gráfico 16 – Sobre existência de documento que regulamente o envio de professores às escolas

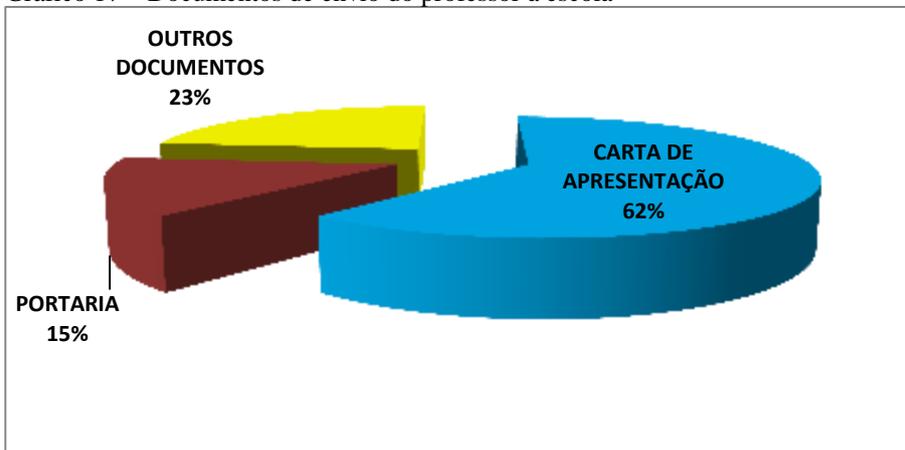


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A resposta apontada no gráfico aponta que há um documento que regulamenta o ingresso do professor na disciplina. Neste sentido, nada é por acaso, ou na informalidade, como se imaginava ao conhecer os altos índices de desvio de função em São Luís, a partir dos dados 2014. Os professores das redes estadual e municipal de São Luís são inseridos nas escolas através de um documento que especifica sua formação, antes de sua inserção em sala de aula.

A questão seguinte indagou sobre a natureza desse documento: Em caso de existência de um documento, qual? Curiosamente, nota-se que não há um documento-padrão:

Gráfico 17 – Documentos de envio do professor à escola



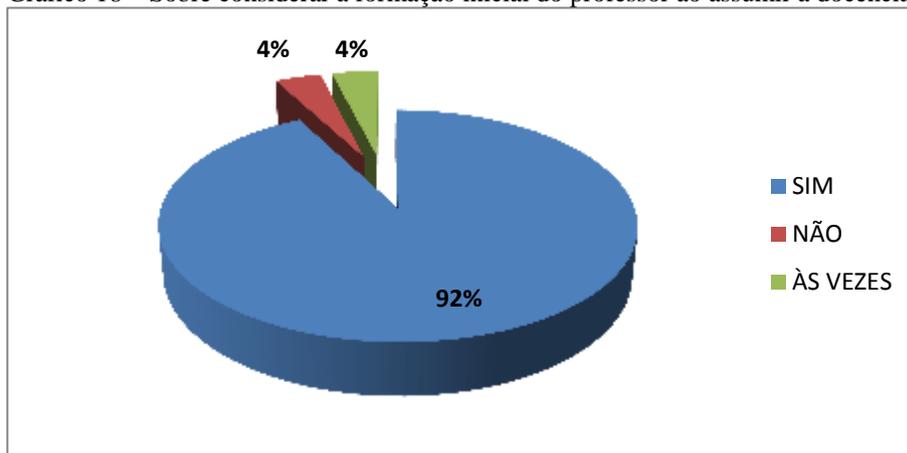
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Considera-se que o documento que regulamenta o envio dos professores à escola é importante para que se perceba onde acontece o desvio de função, e quais razões estão atreladas ao fenômeno. Entende-se que o setor de Recursos Humanos nas redes públicas de ensino funciona fora das escolas, no entanto, as escolas só recebem os professores se estes chegarem com o documento em mãos. O documento identifica a formação do professor e especifica qual disciplina exercerá a docência naquela escola.

Observa-se que 62% das escolas recebem o professor com uma carta de apresentação em mãos; 15% através de uma portaria emitida pela Secretaria de Educação, seja ela municipal ou estadual; os outros 23% apontaram documentos como: Regimento Interno; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Censo Escolar; Edital de Concurso e Termo de Posse. Reconhece-se que nenhum destes documentos citados pelos 23% entrevistados serve para legitimar o ingresso do professor na disciplina de sua formação.

Os documentos citados pelos 23% estão longe de especificar o envio de professores às escolas, ou mesmo qual disciplina atuará na educação básica. São documentos maiores, que tratam ou da política educacional que é o caso da LDB e censo escolar; ou tratam da organização das redes de ensino: regimento interno, editais de concurso e termo de posse. Quando perguntados: A formação do professor é considerada no momento de assumir a docência da disciplina na escola? Os gestores responderam conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 18 – Sobre considerar a formação inicial do professor ao assumir a docência na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Vê-se que 92% dos gestores responderam que sim. Observam a formação antes de encaminhar para as disciplinas, a fim de que os docentes não assumam disciplinas sem a competência curricular, pedagógica e didática que a mesma exige; no entanto, ainda persiste o

desvio de função nos sistemas de ensino, conforme apontam as pesquisas nacionais que tratam sobre a docência e formação de professores. O fenômeno persiste, porque ainda não houve a correção do fluxo de professores que adentram o sistema escolar e a relação com as reais necessidades das escolas que ofertam EJA na Educação Básica.

Os dados apontam que 4% disseram que não se observa este item, o que vale no momento é a necessidade da escola na disciplina em aberto, fator que contribui para os índices de desvio de função observados na pesquisa. Se a necessidade da escola é maior do que ter professores capacitados para atender as demandas da matriz curricular em termos de organização e atendimento das disciplinas, qual a relevância de se ter o professor na escola, se este não tem preparo para assumir a disciplina para a qual está sendo encaminhado? A qualidade da Educação Básica ofertada pelos sistemas de ensino tem relação direta com a formação dos professores que as ministram.

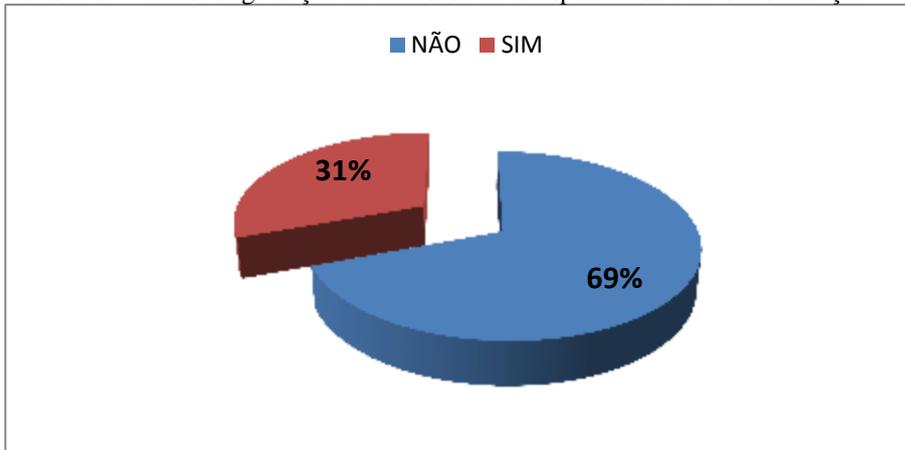
Outros 4% responderam que às vezes observa-se, em outras não. Mais uma vez, a necessidade da escola para atender determinadas disciplinas se sobrepõe à formação do docente. Quando não se observa a formação? Quando a necessidade da escola naquele momento não é ensino de História, e sim outras disciplinas. E neste sentido, o professor se submete para continuar naquela escola, com justificativas como a proximidade da formação com as disciplinas de “áreas afins” ou a crença de que um bom preparo da aula é capaz de suprir a ausência de formação na disciplina.

Para esse conjunto de 8% dos entrevistados, pouca ou nenhuma relevância tem a formação inicial docente na Educação Básica, na modalidade EJA. Pressuponho que, que, se os professores estão fora da disciplina de sua formação é porque em nenhum momento houve a preocupação de que estes ensinassem no seu lugar de formação, ou que, na melhor das hipóteses, essa preocupação não era prioritária. Neste sentido, ter um professor na disciplina é mais relevante do que o domínio que possui sobre o que está ensinando.

É relevante considerar que os interesses de docentes, gestores, ou mesmo das escolas, não estão acima do que legisla a LDB, que estabelece: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso VII: valorização do profissional da educação escolar; Inciso IX: garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, Art. XX, Inciso VII e IX). A valorização do profissional docente em sua formação inicial tem relação com a garantia da qualidade do ensino. Aspectos estes, questionados, quando há o desvio de função docente como prática da gestão escolar, seja quando o fenômeno acontece para atender professores, ou mesmo as necessidades da escola nos sistemas de ensino.

Quando questionados sobre: O professor e escola podem negociar quais disciplinas o professor irá assumir, mesmo quando não há vaga na disciplina de sua formação? Observam-se as respostas no gráfico abaixo:

Gráfico 19 – Sobre negociação de docência de disciplina sem a devida formação



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

É importante ressaltar que os dados do gráfico acima indicam que pode haver sim, negociação sobre qual disciplina assumir, ou mesmo complementar no interior das escolas. Observa-se que 69% responderam que não há nenhuma negociação entre professores e gestores para o exercício da docência em disciplina diferente da formação dos mesmos; e outros 31% responderam que pode haver sim, uma negociação para assumir disciplina diferente da formação, mesmo que esta se dê para complementação de carga horária em determinadas escolas.

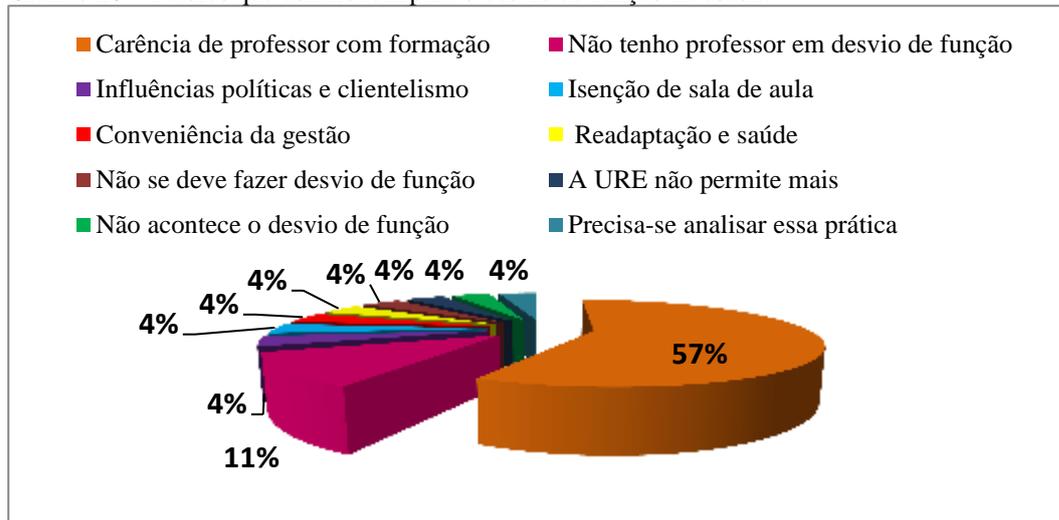
Nos dois casos, será desvio de função docente, visto que o professor não está habilitado a assumir disciplina para a qual não tem formação. “A crença de que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação tem implicações diretas no rendimento escolar dos estudantes é compartilhada e defendida por diferentes correntes de natureza político-ideológicas” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 84-85). E neste sentido, não se pode considerar que este professor seja polivalente ao ponto de conhecer, planejar, elaborar e ministrar aulas de um conteúdo disciplinar alheio a sua formação.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000: “A normatização em termos de estrutura e organização dos cursos pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito”. (BRASIL, 2000a, p. 31). E neste sentido, as redes de ensino em seus respectivos órgãos devem garantir que o docente assuma a disciplina para a qual recebeu a formação. A garantia à educação de

qualidade é um direito subjetivo inalienável: garantia de direitos, tanto dos docentes em sua profissão, quanto dos alunos em sua aprendizagem.

Para a pergunta: A quais fatores você atribui à existência de desvio de função docente na escola? Encontramos as respostas sintetizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 20 – Fatores que contribuem para o desvio de função na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Sem dúvidas, não temos como resumir uma questão educacional tão relevante a pequenos fatores do cotidiano escolar. Sabemos que o eixo de referência para estas ações encontram-se nas leis educacionais, nos decretos e nos documentos que normatizam a educação do país, assim como no entendimento de como se faz gestão escolar no Brasil, suas práticas e suas possíveis intervenções. Por outro lado, para entender o fenômeno, a pesquisa é o caminho possível e viável para encontrar as respostas. E neste sentido, a resposta que apresentou um maior percentual foi a questão relacionada à carência de professor com formação nas disciplinas, 57% elencaram este fator como determinante do problema, ainda que se tenha visto no primeiro capítulo deste trabalho, que o estado do Maranhão tem um grande percentual de professores formados em História.

Teoricamente, o número atual de professores formados em História conflita com as razões e os percentuais apontados para o desvio de função docente na área. Porém, sabe-se que o ingresso oficial de professores na rede de ensino depende de concurso e de contratações, o que em certa medida pode inviabilizar a prática de incluir professores com formação específica. Cabe ainda salientar, que há certa desorganização entre os sistemas de ensino e os setores que contratam professores.

Na visão dos gestores escolares, é a ausência de professores formados na disciplina que gera o desvio de função docente, dado que se contrapõe ao fato de encontrarmos professores formados em História ministrando disciplina diferente de sua formação, ou ainda professores de História com formação específica, ministrando a disciplina História e outras disciplinas de áreas diferentes para complementar carga horária em determinadas escolas.

É extremamente relevante que os gestores percebam a problemática como algo que tem relação direta com a gestão escolar, pois é na gestão que se dão os arranjos de permanência do desvio de função docente nos sistemas de ensino. O restante dos entrevistados neste item, o que corresponde a 32%, diluíram suas respostas em fatores como: influências políticas e clientelismo – sabe-se que são frequentes em territórios em que as influências políticas dominam as decisões; isenção de sala de aula¹²; e readaptação e saúde¹³. Registre-se ainda a resposta “conveniência da gestão”, fator relevante para o desvio de função: por vezes, e por razões nem sempre claras ou justificáveis, a gestão escolar decide junto com o professor o lugar que ele ocupará na escola.

Observou-se ainda, que 11% dos gestores entrevistados disseram não haver professores em desvio de função em suas escolas; questão que demonstra, que embora não haja o fenômeno em todas as escolas da rede, é relevante que a gestão tenha consciência da problemática e seja capaz de elencar possíveis fatores geradores do desvio de função no ensino de História ou mesmo em quaisquer das disciplinas. Pois, conhecer os problemas educacionais, levará a criação de estratégias para o enfrentamento da situação e maneiras de combatê-las.

Outro fator que chama a atenção, é que alguns gestores dizem que a URE – Unidade Regional de Ensino não aceita tal prática; outros responderam “ – *que se deve analisar o desvio de função docente*”. Tais respostas demonstram certa tendência a se eximir de responder à uma questão tão constrangedora. No entanto, os índices apontam que este fenômeno se dá em todos os estados brasileiros, alguns mais, outros menos. Ainda é uma realidade que precisa ser enfrentada pelos dirigentes nacionais, estaduais e municipais do ensino, por gestores, docentes e o próprio alunado, quando este último toma ciência de que o professor da disciplina não tem formação para ensiná-lo naquela área do ensino.

¹² Quando o docente por questões de saúde, ou outras razões, solicita isenção de sala de aula por determinado período do ano letivo.

¹³ Nestes casos, o docente sai de sala de aula para tratamento de saúde, e quando retorna não tem mais a vaga na sua disciplina de origem, naquela escola; então, o docente assume disciplinas para as quais não tem formação adequada.

Parece simples tratar de algo que está condicionado. As justificativas são inúmeras; não para discutir ou eliminar o problema, mas para justificá-lo em relação às demandas sociais e educacionais existentes. Nas respostas, o desvio de função aparece como legítimo, não como denúncia.

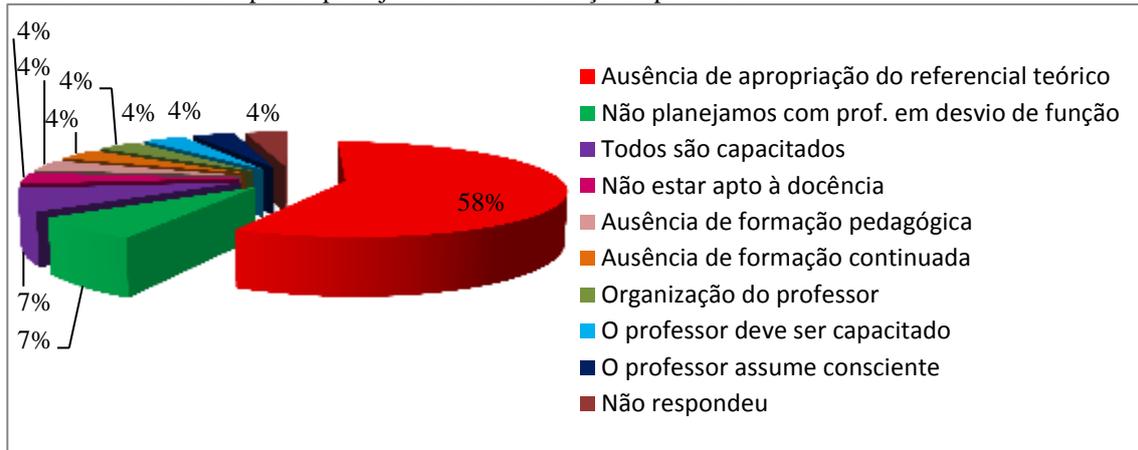
Hoje, já se discute claramente os altos índices de docentes fora da disciplina de sua formação ou mesmo em complementação de carga horária de outra disciplina. Conforme dados do Censo Escolar 2015, do Movimento Todos pela Educação¹⁴, “[...] 32,3% dos professores só dá aulas em disciplinas para as quais não tem formação específica. Outros 14% se desdobram entre a área em que são titulados e outras para as quais não são habilitados”. (SALDANA, 2017, s/p).

Tais dados são preocupantes, porque comprometem a qualidade da educação brasileira, ao inviabilizarem processos pedagógicos como: planejamento de disciplinas; transposição didática; uso de recursos metodológicos e tecnológicos em sala de aula; avaliação da aprendizagem, e outras questões inerentes ao ato de ensinar e aprender de forma institucionalizada como é a educação no Brasil. “A cultura escolar e a cultura profissional é tecida com muitos fios, uma herança complicada. Privilegiar apenas um fio, uma dimensão, por exemplo, o nível de consciência política, não dá conta da complexidade dessa herança”. (ARROYO, 2010, p.198).

O planejamento escolar é a parte do processo que dá maior visibilidade às diferenças na formação, exige consciência política e uma postura frente aos desafios da prática docente. Vejamos no gráfico a seguir os principais desafios para o ato de planejar com docentes em que a formação não corresponde ao exercício da docência, seja em complementação de carga horária, seja assumindo a disciplina em que não tem formação. Diante da pergunta: Quais os principais desafios para o planejamento de uma disciplina em que o professor não tem formação específica? Então, me deparei com as seguintes respostas:

¹⁴ Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, pela sociedade civil organizada, iniciativa privada, organizações sociais e gestores públicos, com o objetivo de garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da independência do país.

Gráfico 21 – Desafios para o planejamento sem formação específica



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Observa-se, nas respostas sistematizadas no gráfico 21, que a ausência de apropriação do referencial teórico é um problema no momento de planejar a disciplina com os pares. Maior dificuldade seria então, trabalhar em sala de aula um conteúdo curricular sem a discussão e o embasamento teórico que a formação inicial provê ao docente, neste caso apontado por 58% dos docentes. Em outros termos, para o exercício da docência o embasamento teórico é a questão mais relevante, visto que sem este, não se exerce a docência da maneira desejada.

Não existe formação para a docência em História sem o embasamento teórico imprescindível para as discussões em sala de aula. A licenciatura na área oferece essa base ao docente, pois o campo da História lida com a teoria/metodologia próprias da área. Assim, o desvio de função docente no ensino de História não acarreta problemas somente de ordem pedagógica, no ato planejar a disciplina: faz do docente que assume a disciplina sem a formação específica um mero repetidor de informações aleatórias, cristalizadas pelo senso comum, sem o exercício da problematização, possível apenas àqueles que dominam o arcabouço teórico que sustenta a formação na área.

As respostas que correspondem a 14% dos docentes: “– não planejam com professores em desvio de função” (7%); e “– todos os professores são capacitados” (7%) transparecem um número expressivo de professores lecionando em disciplinas fora de sua formação. O discurso de que “todos são capacitados” pode esconder questões sérias, como a ideia de que todos os docentes são capacitados para trabalhar determinados conteúdos mesmo sem a formação inicial da disciplina em questão.

Entre as outras respostas obtidas, correspondentes a 28% do total, chamo a atenção para algumas: “– não estão aptos à docência” – Sem dúvidas, um professor sem estar

apto à docência é um grande desafio para o planejamento de disciplinas. Pois, quando o professor tem formação na área que atua, estará apto à docência. Visto que, a formação em serviço prevista em lei, e que acontece através da formação pedagógica e a formação continuada, podem favorecer sua prática em sala de aula e viabilizar o planejamento da disciplina. Situações como essa, apontam para a necessidade de professores com formação específica na área que atuam.

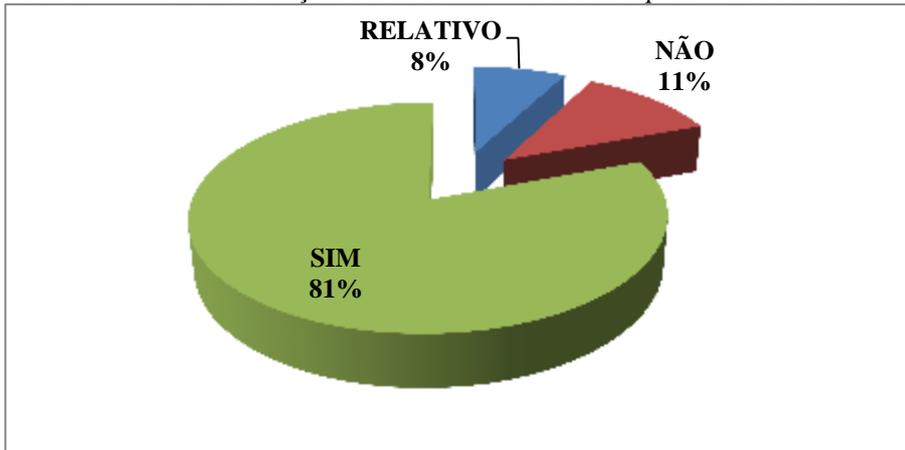
Quanto à resposta: “– *falta organização do professor*”, é importante que se considere o fato desse professor estar em desvio de função, e que, portanto, nenhuma organização de sua parte dará conta dos problemas advindos de sua não formação na área; já a resposta “– *o professor deve ser capacitado*” aponta para um desvio da questão central proposta: todos devem ser capacitados, mas em quais condições? Outra resposta que tangencia o problema: “– *assume consciente o desvio de função*”, transfere a total responsabilidade pelo provável fracasso ao professor, que “assumiu o risco”.

O planejamento é uma estratégia de trabalho relevante para a prática pedagógica. A sistematização do ensino exige do professor um ordenamento de suas atividades e práticas em sala de aula. Sem os objetivos e metas, recursos didáticos apropriados, situações de avaliação que facilitem o mensurar de determinados conhecimentos históricos, o professor se perde em sua ação docente. Especialmente em casos em que ele não se apropriou dos conteúdos da disciplina na formação.

Foi neste sentido que perguntamos sobre os principais desafios de planejar com um professor em desvio de função. Entende-se que “[...] a qualidade da educação não depende apenas da gestão democrática, mas de um planejamento participativo [...] e contextualizado com a realidade da escola” (VEIGA, 2001, p. 34). O grande desafio do planejamento se dá quando nem todos os professores tem formação específica para área disciplinar em que atuam. Planejar exige consciência do que se deseja alcançar, objetivos definidos e metas alcançáveis, não pode ser apenas um protocolo anexado ao diário escolar, se for, não cumprirá sua função nos processos que envolvem aprendizagem e ensino.

O gráfico a seguir traduz qual o entendimento dos gestores escolares sobre desvio de função docente e sua relação com a qualidade do ensino ofertado nas redes.

Gráfico 22 – Desvio de função docente e sua influência na qualidade do ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O gráfico aponta que os gestores escolares consideram que o desvio de função docente altera a qualidade do ensino. E este é um dos fatores relacionados ao fracasso escolar na educação básica, visto que grande parte dos professores exerce docência em disciplinas diferente de sua formação. Monteiro, Ana (2002, p.129) expressa que,

[...] a questão do saber vem se tornado central nos debates e pesquisas educacionais, sejam aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores, seja nos estudos sobre o currículo e a didática, ou naqueles voltados para o entendimento das origens do fracasso escolar.

O fracasso escolar aqui entendido como algo que atravessa as questões relacionadas ao desvio de função docente, exatamente no item formação e profissionalização dos professores. É perceptível, que não é este o único problema relacionado ao fracasso escolar na educação básica, no entanto, sem a formação docente específica, a situação se grava gerando a evasão escolar e ocasionado a distorção idade/série, fator que compromete profundamente uma educação de qualidade, especialmente nos moldes que se trata a distorção idade/série no Brasil.

Não se pode fazer de conta que o problema não existe, ele é real e precisa ser enfrentado pela sociedade de nossa época. Como nos diz Tardif (2002, p.121): “[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer”. Neste sentido, os professores precisam conhecer o seu objeto de estudo em sala de aula, e que neste caso não são apenas os alunos, mas a disciplina em que realiza sua prática docente.

Ainda sobre os dados, 11% considera que o professor, mesmo não tendo formação específica, pode realizar um bom trabalho em qualquer disciplina a ele delegada, pois a sua competência deve transcender o que a sua formação foi capaz de instrumentalizá-lo. Questão que aparece no quadro como grave para a educação, pois embora esta prática atravesse os anos, ela não deve ser banalizada a ponto de se considerar que a formação não é tão importante assim, e que o trabalho docente exercido e visto pela sociedade, mesmo com resultados não satisfatórios, seja mais importante que a qualidade da formação dos sujeitos.

Neste estudo, fala-se da educação pública, pois é ela que guarda em si os princípios de uma educação de qualidade, e de uma qualidade que não pode ser negociada, ou barganhada, especialmente na educação pública, que atende prioritariamente um público em situação econômica, política e social pouco favorável. Tornou-se comum na Educação Básica, e especialmente na Educação de Jovens e Adultos, responsabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar, mas existem responsabilidades que devem ser compartilhadas, discutidas e desdobradas para que encontremos as soluções possíveis.

Parte dos entrevistados, um percentual de 8%, considera que é relativo atrelar a qualidade da educação a não formação específica do professor. Pois este, embora não tenha formação, esforça-se para dar o melhor de si aos seus alunos, anulando assim, qualquer discussão sobre qualidade e formação, inclusive a ideia de que alguns fazem melhor trabalho que os formados na disciplina específica. Entendemos que em respostas como essa transparece o problema maior: a situação já se cristalizou e nenhum problema há na relação qualidade do ensino e formação docente.

Estudos apontam que a formação do professor é condição relevante para o exercício da prática em sala de aula, sem ela, este não teria condições de exercer seu ofício.

A imagem que a sociedade nos passa do magistério como uma ocupação fácil, feita mais de amor, de dedicação do que de competências, essa imagem desastrosa, mas tão divulgada, vem colar com a autoimagem de despreparo que foram acumulando os adolescentes e jovens dos setores populares. (ARROYO, 2010, p. 127).

Competências teóricas e práticas do professor não podem ser substituídas por atos de amor, ou paixão pela profissão. São interesses e questões inegociáveis, visto que estes formam o capital intelectual de toda uma sociedade, e que por questões como essa podem ficar comprometidos ao longo da vida: seja nos resultados da educação do país; ou mais próximo a nós, no entorno escolar. A realidade é tão gritante, que não precisamos andar muitos metros para encontrar sujeitos vítimas de uma educação sem qualidade. Embora não se

queira aqui atrelar o fracasso escolar somente ao despreparo do professor, mas também a um contexto social e político da educação brasileira que em pouco contribui para a alteração desse quadro na realidade atual.

No gráfico a seguir, apresento os resultados da relação desvio de função docente/qualidade do ensino, no entendimento dos gestores escolares entrevistados.

Gráfico 23 – Desvio de função e qualidade no ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os dados indicam que 69% dos entrevistados consideram que a qualidade do ensino fica comprometida com a ausência de formação e domínio de conteúdo dos professores que atuam na disciplina História sem formação específica na área. Dado que demonstra o quanto a gestão escolar percebe o desvio de função docente como uma condição que altera os resultados do ensino na Educação Básica. A percepção do problema já é uma parte da solução para a tomada de decisão no sentido de mudar essa realidade nas escolas. Por outro lado, cabe considerar que a opção por uma resposta “politicamente correta” pode não estar associada a uma percepção/ação por mudanças nesse quadro.

Em contrapartida, 15% dos gestores responderam que é relativo, pois o professor sem a formação específica faz um excelente trabalho. Observa-se então, um aspecto agravante no entendimento dos gestores escolares. Se um professor sem formação na área em que leciona faz um excelente trabalho na disciplina, qual a necessidade de formação inicial, se estes bons professores estão fazendo docência em disciplinas alheias à sua formação? Neste caso, não é somente a ausência de professores formados para o exercício docente, mas um entendimento às avessas do que isso poderia representar para a qualidade geral do ensino.

É necessário que se compreenda de qual qualidade estamos falando. Uma qualidade que se reflita na vida das pessoas, que estão em pleno exercício da carreira escolar;

jovens e adultos que buscam na educação um lugar ao sol. Quando esse direito de aprender é negado, a formação na Educação Básica deixa de ser a possibilidade para o ingresso no ensino superior, a continuidade dos estudos, tão importante na sociedade de nossa época, torna-se uma impossibilidade. Vale ressaltar, que as condições de ingresso não são iguais para todos. Tudo dependerá de uma boa base educacional que possa garantir o acesso à educação superior. É dessa qualidade que falamos, é dessa qualidade que entendemos no final das contas.

Uma qualidade apenas numérica, que apenas certifique os sujeitos, não lhes garantirá a continuidade dos estudos ao longo da vida. Os fracassos serão constantes, as idas e vindas, entradas e saídas das escolas farão dos sujeitos eternos fracassados. Jamais eles apontarão, ao explicarem a razão do seu fracasso, para um sistema inoperante e desprovido de vontade política, social e ideológica para a mudança daquilo que está diante dos nossos olhos. Penso que isso é o mais grave. O direito subjetivo à educação deveria ter validade para todos, e não apenas a uma minoria de nossa sociedade.

Observou-se ainda, que 4% dos entrevistados acreditam que a carência de professor tem relação direta com a qualidade do ensino ofertada. E tem, sem dúvidas, pode representar um aspecto relevante para o desvio de função docente apontado nos dados do EDUCACENSO 2014. No entanto, os que têm formação na área, deveriam exercer suas atividades docentes na sua disciplina de formação e não em outra. Para que este fator não afete a qualidade do ensino, basta um reordenamento da formação docente relacionado às disciplinas com carência de professor em toda a rede.

Se os sistemas entendem que podem colocar qualquer professor para ministrar as disciplinas, simplesmente porque a escola necessita de docentes em determinadas áreas, tal atitude pode representar a continuidade de uma problemática que tem solução, mas por exigir vontade política e organização, fica em segundo plano.

Outros 4% consideram que a falta de qualidade no ensino pode favorecer o desvio de função. Se considerarmos esta premissa, interpretaremos a ausência de qualidade como geradora do desvio de função, quando na verdade, o desvio de função é um complicador para uma educação de qualidade. Se a qualidade do ensino não é preocupação dos gestores escolares e educacionais, qualquer profissional docente poderá assumir disciplinas nas escolas. Bastará, então: ter disponibilidade de carga horária; não desejar sair da escola em que trabalha; atender aos critérios que a gestão compreende como relevantes para o papel docente em determinado momento, e tudo fica resolvido.

O que se observa na análise desses dados é que a qualidade da educação pode ser observada de várias maneiras, e apresentada a partir de diversos fatores alusivos, tanto à gestão escolar, quanto a gestão de sala de aula, esta última relacionada ao professor. Ainda sobre dados do gráfico apresentado, 4% entendem que a falta de interesse do professor em estudar a disciplina interfere na qualidade da educação.

Registre-se que a falta de interesse, aqui em questão, refere-se ao docente em desvio de função, ou seja, o problema principal não seria a falta de informação, mas de interesse em estudar uma disciplina diferente da de sua formação! Aqui, o entendimento do gestor sobre o desvio de função demonstra pouca preocupação com a qualidade do ensino (além do desejo de se eximir de qualquer responsabilidade), pois atribui ao professor a responsabilidade de planejar e ministrar aulas em um conteúdo que não é de seu conhecimento.

Sabe-se que estas visões equivocadas sobre o fenômeno acabam por cristalizar ações distorcidas relacionadas à docência nos sistemas de ensino e gerar grandes problemas existentes na educação brasileira, dentre os quais, a desvalorização do profissional docente. De todo modo, também é importante salientar que o professor contribui para essa desvalorização quando se submete a tais condições de trabalho.

Acentua-se que a qualidade na educação, conforme dito anteriormente, não é um discurso de agora. Reconhece-se que,

[...] apesar do acesso à escolarização obrigatória, a garantia de permanência na escola e o nível de qualidade equivalente para todos, não se tem convertido na qualidade da educação, defendida como bandeira de luta, desde os pioneiros nos anos 30 e desejada pelos estratos sociais menos favorecidos. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 83).

Até os dias atuais, muitos jovens e adultos não têm acesso sequer à leitura, que dirá do conhecimento da História como disciplina curricular. Conforme o Parecer CNE/CEB nº11/2000,

[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. (BRASIL, 2000a, p. 29).

Padrão esse que se inicia com a oferta de disciplinas por professores capacitados e com formação em sua área de atuação. Evidentemente, o desvio de função é um entre os muitos problemas causadores da péssima qualidade da educação ofertada nos sistemas públicos, e que, como educadores, devemos combatê-lo, e não negá-lo ou nos beneficiarmos com essa prática. Além do desvio de função docente, outros problemas se impõem, como: péssimas condições de trabalho nas escolas; ausência de situações de aprendizagem que respeitem a identidade jovem e adulta e sua relação com o aprender; ausência de políticas públicas intersetoriais que favoreçam a continuidade dos estudos a jovens e adultos.

4.3 Sistemas de ensino: desvio de função docente e Ensino de História na EJA

No Brasil, os sistemas de ensino funcionam em regime de colaboração, seguindo o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Cada esfera do poder público possui ordenamento jurídico para atender determinado público alvo com os recursos de sua competência. Têm, portanto, responsabilidade em prover uma educação de qualidade, conforme preconiza a LDB nº 9.394/1996 Art. 8. “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

Assim, cada órgão público de educação funciona para atender interesses educacionais de toda uma sociedade. Exercem determinados graus de autonomia para funcionarem, contanto que seja observado o que diz a lei educacional. LDB nº 9.394/96, “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (BRASIL, 1996, Art. 15) Compreende-se que a gestão escolar está sempre atrelada às gestões educacionais representadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

O ordenamento jurídico para as decisões parte de documentos que normatizam a educação em nível nacional, neste caso determinados pela União, ou mesmo aqueles criados e normatizados pelo Estado para funcionamento das redes de ensino em cada unidade da federação. Assim, a autonomia da escola é exercida com critérios estabelecidos pelas gestões educacionais de cada rede. Neste sentido, discutiremos os dados das narrativas apresentada pelos sistemas de ensino sobre o fenômeno desvio de função docente no ensino de História.

Os dados que compõem as páginas a seguir fazem parte das entrevistas realizadas com coordenadores e superintendentes de EJA das redes estadual e municipal de São Luís¹⁵. São componentes importantes da pesquisa realizada até aqui, e expressam o entendimento de figuras-chave nos sistemas educacionais sobre o fenômeno desvio de função na Educação de Jovens e Adultos. Investiga-se como ele se dá, e quais seus principais reflexos na modalidade EJA e na educação como um todo.

A partir de então, as respostas relacionadas aos entrevistados serão apresentadas no seguinte ordem: (Sec 1) participante da SEDUC, e (Sec 2) participante da SEMED. Assim, para que se conheça como se dá o desvio de função docente é necessário saber quem encaminha o professor para disciplina, e esta foi a questão número 1 da entrevista. Perguntou-se: quem encaminha o professor para disciplina?

Sec1. A estrutura da Secretaria de Educação conta com a Secretaria de Educação e suas supervisões e a URE – Unidade Regional de Educação, todo esse trabalho de mapeamento de professor, encaminhamento de professor contratado, ou recém-nomeado para as unidades de ensino é feito pela Unidade Regional de Educação, não passa propriamente pela SUPEJA – Supervisão de Educação de Jovens e Adultos. [...] Com relação à distribuição da disciplina, esse mapeamento é feito anualmente, pela URE de São Luís e esse mapeamento vê a necessidade de professor, não só o déficit também como a quantidade de professor que existe na escola, se há mais ou se há menos. Normalmente, isso é determinado pela URE junto com um setor que é chamado SUNO – Supervisão de Normas. [...] Então, às vezes pela quantidade de turmas, pela quantidade de professores que tem na escola esse professor fica com a disciplina de origem dele, ou é redistribuído para outra escola, ou num terceiro caso ele tem que complementar a carga horária em outra disciplina.

Neste caso, observa-se que a inclusão em disciplina diferente da formação no ensino de História pode se dar através da complementação de carga horária. Exemplo: Esse professor dá aulas de História, mas terá que complementar sua carga horária em outra disciplina. A pesquisa com docentes aponta que há três casos de desvio de função. O professor com formação em História com aulas somente de disciplina diferente de sua formação; com aulas na disciplina de sua formação e complementando carga horária com outra; ou não tendo formação em História, porém, ministrando aulas de História.

A mesma pergunta foi respondida da seguinte maneira pela representante da SEMED:

¹⁵ Entenda-se por (Sec1) a informação verbal do representante da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, e (Sec 2) a informação verbal do representante da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Sec2. Os professores são direcionados pela Secretaria, mas, especificamente pelo setor de lotação. Nós que somos Superintendentes, nós não temos acesso direto à lotação do professor. O professor é direcionado, e isso se dá através de concurso ou através de contratação. No caso específico da EJA não temos nenhum professor contratado, todos são concursados e professores da rede. No caso de um professor ser transferido de uma escola para outra, sempre dar-se-á pela coordenação de recursos humanos são eles que direcionam os professores para as escolas.

Neste caso específico, é o setor de recursos humanos que tem a responsabilidade de encaminhar o professor à disciplina de sua formação. Não passa pelo olhar dos coordenadores ou dirigentes da modalidade de ensino o encaminhamento de professores às suas respectivas disciplinas. Embora o fenômeno não seja desconhecido pelas redes de ensino, ele se dá no percurso entre o setor de recursos humanos e a escola em que o professor exercerá sua docência.

A segunda pergunta foi: A quais fatores atribui os atuais percentuais de desvio de função docente na EJA?

Sec1. O desvio de função docente é um fenômeno que ocorre não só na EJA como em toda rede. O que ocorre, é que há uma necessidade que este professor complemente a carga horária dele, então esse é o principal fator. O professor não pode ficar com menos de 20 horas na carga horária, mesmo com a questão de um terço, ele não pode ficar com menos de 20 horas. Então, em escolas onde há um número de turmas que não contempla a carga horária dele, às vezes, ele é convidado a complementar sua carga horária em outra disciplina. Outro fator, é que há disciplinas que tem um superávit de professores e outras que tem um déficit. [...] Eu atribuo a esse fator. A necessidade de complementar a carga horária, e o déficit de professores em outras áreas. Nesse caso o professor pode decidir se ele quer ou não ir para aquela disciplina ou ele complementa na escola. O professor é convidado a trabalhar na disciplina dele, se ele não quiser, ela vai complementar em outra escola. Às vezes, por uma questão de comodismo, ou porque é perto da escola, ou porque é perto da casa dele. Ele acaba, digamos assim... sendo, não forçado, mas, por uma questão de conveniência, e situações de condições de vida e de trabalho, ele acaba aceitando essa situação. Mas, ele não é obrigado a aceitar!. Às vezes também, ele não quer ficar com muitas turmas dando disciplinas diferentes. Então, ele acaba aceitando, por exemplo, dar História e Filosofia, mas, só nos sextos anos, ou só no nono ano. É justamente para que ele tenha menos trabalho, para que se adeque à vida dele, às condições dele. E às vezes ele aceita essa situação.

Observa-se que existe a percepção de que o problema não acontece somente na EJA, que atravessa toda a rede de ensino nos diversos níveis e modalidade. Outra questão aliada a essa, são os atuais percentuais de desvio de função docente na EJA em São Luís, que em certa medida estão atrelados à aceitabilidade do professor em assumir disciplinas

diferentes de sua formação, seja por questões pessoais, ou mesmo por conveniência. Dessa forma, observa-se que o próprio professor não vê problemas em ser submetido ao exercício da docência em conteúdos e assuntos para os quais não teve a devida formação, visto que nem mesmo os sistemas de ensino consideram que haja problemas, nos casos em que o professor precise adequar seu tempo, estudo e horário, a questões que possam comprometer a qualidade da educação.

Sec2. Essa é uma realidade que enfrentamos, não só em São Luís embora a pesquisa trabalhe com dados de São Luís – MA. Temos essa realidade, e eu estou como superintendente, mas eu também sou docente há mais de 10 anos. O que se observa no professor que vai para a EJA, nós estamos passando por um processo de diminuição do número de alunos em sala de aula, processo esse também que se dá em nível de Brasil. O professor é lotado por exemplo, na disciplina de História, tem uma carga horária específica e essa carga horária, ela não é cumprida somente em uma escola. Pra ter a carga horária de 13 horas que é o que se convencionou hoje na rede municipal de São Luís, por conta da questão de 1/3, então o professor de 20h/aula precisa estar 13h/aula em sala de aula com suas atividades docentes e as outras 7 horas ele precisa dividir entre planejamento e a realização de suas atividades. O que acontece: o professor não consegue fechar essas 13h/aula em uma única escola, então ele teria que ir para outra escola, e por exemplo, e daria 6 horas em uma, 7 horas em outra. E o que se faz às vezes por uma situação de comodidade para esse professor ou de necessidade da escola, que a gente tem nossas disciplinas, a disciplina de ensino religioso por exemplo, aí o que acontece, esse professor dá 7h de História e aí pode complementar o restante com aulas de ensino religioso que tem uma carga horária menor, às vezes até de Educação Física, também é verdade, mas geralmente o que a gente faz tomando como base esse meu exemplo; História, geralmente a secretaria junta história e geografia.

A clareza de que o desvio de função docente acontece em nível nacional não isenta os sistemas de ensino de criar situações de enfrentamento do problema. Pelo contrário, nos coloca diante de situações que precisam ser confrontadas em todo território nacional, pois suas consequências se alastram em toda educação brasileira. É importante que os gestores educacionais de todo país se juntem para discussões que enfrentem o problema. A Lei Federal nº 11.738/08, que instituiu o piso salarial profissional nacional, por exemplo, que trata sobre a diminuição da carga horária dos professores, pode favorecer a criação de estratégias para resolver a problemática. (BRASIL, 2008b).

Observa-se que os fatores apontados nessa discussão envolvem o cumprimento da Lei Federal nº 11.738/08, que trata ainda, sobre a carga horária do pessoal do magistério na Educação Básica. No Art. 2, §4º desta lei diz: “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das

atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008b). Dessa forma, a lei que trata de um terço de horas trabalhadas em sala de aula não deveria ser fator gerador do desvio de função, pelo contrário, se antes esse docente tinha uma carga horária maior a desenvolver, após a lei, ele tem somente uma parte a cumprir, contribuindo assim, para banir o desvio de função.

Sem dúvidas, as estratégias de combate ao desvio de função precisam ser encaradas por todo o sistema de ensino, como uma agenda de compromisso ético, que envolva docentes e gestores, com o intuito de não comprometer ainda mais os estudos e o futuro dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, já deixados tão à margem do processo educacional brasileiro.

Perceberam-se na última citação da representante da SEMED (sec2), situações relacionadas à comodidade “da escola ou do professor” em manter o docente cumprindo carga horária em outra disciplina que a escola precise, mesmo que esta não seja de sua formação. Sem dúvidas, esse é um fator indutor do desvio de função nas redes, que afeta o sistema como um todo, incluído a expectativa do papel da escola como agente de transformação social.

Sobre esse aspecto, é sintomática a diminuição da matrícula de alunos na EJA nos últimos anos. A escola não está preparada para receber jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização, especialmente no turno noturno, em que se pressupõe que os alunos já chegam ao espaço escolar com os conhecimentos que servem de base para a série/ano de sua matrícula. É sabido que esses alunos apresentam grandes déficits de escolarização produzidos na própria trajetória escolar, que os impedem do prosseguimento nos estudos. Dessa forma, o docente precisa conhecer a realidade, mas também conhecer os conteúdos, para poder intervir nessa realidade.

A existência de professores ministrando disciplinas afins à sua área de formação também foi bastante salientado ao tratar do desvio de função docente, como se o fato de trabalhar em uma disciplina afim, desse ao docente instrumentalidade para conhecer o campo de conhecimento da disciplina em que não teve formação.

Sobre a questão 3: “Nesta secretaria de educação, os critérios sobre formação apontados nos editais de concursos e contratos para docência são observados no momento de enviar os docentes às escolas?”, a primeira resposta obtida foi a seguinte:

Sec1. O edital é muito claro. O edital diz que ele é professor de 20 horas, para trabalhar artes, por exemplo; para trabalhar História. Então, ele sabe disso. O edital é claro! Inclusive, quando ele recebe a nomeação dele, ele recebe para aquela disciplina. Não algo que não esteja claro para ele. No edital fica claro, a quantidade de horas e a escola para qual ele vai.

Falou-se sobre a clareza dos editais de concurso e contratações, que disciplinam o ingresso do professor na rede pública de ensino. Porém, o fato do professor saber sua formação e de ter a indicação no edital quanto à ocupação do cargo docente na disciplina História, não garante que ele exercerá sua docência na disciplina que tem formação, pois em alguns momentos de sua carreira profissional poderá complementar carga horária em disciplinas diferentes. Vimos nos itens anteriores que existem essas práticas nas redes de ensino.

Sec2. Sim, são observados, mas, como eu disse anteriormente, em alguns momentos não é respeitado, no que diz respeito a ele ficar somente com aquela disciplina. Mas, uma coisa é necessária que se saiba: É, se o professor fez concurso para a disciplina de História ele vai trabalhar com a disciplina de História, ele pode trabalhar com outras para complementar, mas prioritariamente a disciplina na qual ele é lotado é a disciplina de História. Então, sempre a maior carga horária o professor tem em relação à disciplina que é referente ao seu concurso, à sua entrada na rede.

Note-se que as questões relacionadas ao cumprimento dos editais de concurso são respeitadas em parte. O professor é encaminhado à escola para lecionar a disciplina História, é lotado nessa disciplina, mas não necessariamente trabalhará apenas com a disciplina História. É importante salientar que a conduta que faz referência ao fato do professor trabalhar com sua disciplina de origem e outras afins, nega o princípio dos editais e concursos, fazendo com que o docente assuma conteúdos que não são próprios da formação inicial, objeto do edital que favoreceu seu ingresso na rede de ensino. Assim, a docência com maior carga horária na disciplina não anula o desvio de função, pelo contrário, legitima-o.

A questão 4: “Essa secretaria de educação mantém uma organização considerando a formação inicial dos docentes antes do envio às escolas?” obteve as seguintes respostas:

Sec1. Existe um setor a SUNO, é o setor de normas, e ela cuida da organização do mapeamento. Porque, por exemplo: a necessidade de professor, a contratação de professor, até mesmo a sinalização para o concurso é feito em cima desse déficit de professor em determinadas áreas. Então, essa organização é feita pela SUNO e pela URE. Então, claro que é levada em consideração essa formação inicial dele para o envio à escola, como já dissemos anteriormente. O professor vai para aquela disciplina, mas nada impede que na escola, ele não querendo ir para outras escolas, essa formação inicial dele não seja considerada.

Há um setor responsável pelo encaminhamento de professores às escolas, esse mesmo setor faz o mapeamento das escolas com carência de professores em determinadas

disciplinas, e acompanha todo processo de contratação. Mais que isso, é este setor que aponta as lacunas e déficits de professores na rede, base para a proposição de concursos públicos. Neste sentido, a secretaria mantém sim, uma organização considerando a formação inicial dos docentes. Sendo assim, o desvio de função se dá, quando o professor, considera que deve exercer sua carga horária em apenas uma escola, e essa não tem condições/necessidades de abarcar toda carga horária da disciplina de seu contrato. Sabe-se que o professor no exercício de sua função docente, individualmente, não terá condições de decidir ficar ou não na escola: essa decisão é tomada/compartilhada com a direção da escola.

Sec2. Tem, para ele adentrar na rede, ele precisa trazer todos os documentos que comprovem que ele é um professor licenciado em geografia, que é um professor licenciado em letras, e assim sucessivamente de acordo com a disciplina para a qual ele prestou concurso na rede. Depois que é feito isso, então é montado um dossiê. Então, se tem a comprovação do trabalho desse professor. Quando ele vai ser indicado para alguma escola, isso é visto. Eu não posso chegar ao setor Recursos Humanos e dizer assim: Ah, eu quero assumir a disciplina de matemática, sendo eu licenciada em letras, aí eu não assumo. Por que prioritariamente é a disciplina para a qual eu fui designada através do concurso. Então, há sim, uma organização nesse sentido. O professor para assumir uma disciplina, ele tem que ser licenciado naquela disciplina. Acontece, volto a reiterar, que alguns momentos se completa a carga horária dele, mas a carga horária majoritária é pela disciplina que ele adentrou na rede.

O dossiê do professor com toda a documentação comprobatória da formação é que garantirá o exercício de sua função docente na formação apresentada ao setor de recursos humanos, e ainda, sua indicação para as escolas tem relação com a necessidade da escola e a formação apresentada pelo docente. Observa-se que ocorre uma priorização, na atribuição de carga horária, da disciplina de formação do professor, mas que este pode assumir qualquer outra disciplina que a escola entenda que é área afim como complementação de carga horária.

Se anteriormente, a carência de professor foi apontada como um fator causador da existência do desvio de função docente, nessa situação já não é mais. Mesmo a área dita afim, exige do docente formação específica, nenhum conteúdo da Educação Básica pode ser banalizado, ou considerado menor. É sabido que o desvio de função atinge todas as disciplinas da Educação Básica, não somente o ensino de História, foco desse estudo. Aqui, fica evidente onde e como se dá o desvio de função nos sistemas de ensino. É inútil tentar resolver um problema gerando outros maiores.

A questão 5 é particularmente delicada: “Você considera que o desvio de função docente altera a qualidade do ensino? Em que sentido?”

Sec1. Normalmente em nossas formações, nós fazemos o levantamento dos professores que trabalham. E o que eles colocam: devido essas condições eles acabam tendo que trabalhar fora da sua disciplina. Então é lógico que altera a qualidade! Porque é uma disciplina que embora ele tenha aceitado, porque ele tenha uma afinidade com ela, mas, aquela disciplina de origem é a que ele tem mais afinidade. Inclusive, tem um programa do Ministério da Educação – MEC de segunda licenciatura, já prevendo justamente, esses professores que tem desvio na sua disciplina, para qualificar aquela disciplina que está mais próximo da segunda que ele já atua há muito tempo, e qualificar aquele professor. Então, é lógico que vai afetar, porque ele vai trabalhar aquilo que ele tem afinidade. Então, ele não tendo formação inicial para aquela disciplina forçosamente vai prejudicar a qualidade do ensino. Em que sentido? Pelo não domínio do conteúdo, e por outro lado a falta de formação na área. Porque quando ele é chamado, até para critério de formação isso fica complicado. Porque você chama o professor, por exemplo, de História, numa formação, se é de História e Geografia, ele vai justamente preferir ficar na sua formação de origem. Então, às vezes a gente tem dificuldade até de selecionar professor. Porque se é de História e Filosofia ele vai para a turma de História. Ele não vai ficar na disciplina que não é a área dele.

Na resposta a esta questão, fica evidenciado que há o problema do desvio de função docente, e que a ausência da formação específica tem impacto na qualidade do ensino ofertado. Não somente por uma questão de afinidade com a disciplina, mas pelos conhecimentos a ela inerentes, que já fazem parte do acervo, domínio cultural e intelectual do professor, pois o ensino de História, conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 2000b, p.22).

E neste sentido, a disciplina assume relevância como qualquer outra na formação do sujeito. Quanto à proposta de segunda licenciatura prevista como meta no Plano Nacional de Educação – PNE, o intuito foi corrigir estas disparidades de formação e exercício da função docente existente na modalidade EJA e em outros níveis de ensino na educação básica. Conforme o item 9 da Meta 15 (PNE), é dever dos entes federados, “[...] implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes,[...] não licenciados ou licenciados em área diversa da sua atuação docente, em efetivo exercício.” (BRASIL, 2014b).

A meta prevê em casos que não se tenha docente licenciado para assumir as disciplinas, trata-se de questões relacionadas à carência de professor em municípios em que a formação inicial/superior ainda é inexistente. Não para casos específicos, em que o professor assume de forma integral ou parcial disciplina diferente de sua formação por conveniência ou necessidades outras.

Outro item importante, é que o professor tem resistência em participar de uma formação na disciplina em que ele não é formado, até por razões óbvias, pois, não se sente seguro para participar das discussões e dar sua contribuição à formação dos colegas, visto que não conhece o objeto das discussões. É nesse sentido, que o desvio de função corrobora para alterar a qualidade do ensino na educação básica. Conforme previsto na LDB nº 9.394/96,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Conforme o texto da referida lei, o que habilita o docente ao exercício da função é a formação em nível superior, e somente nos casos da Educação Infantil, o ensino Médio servirá como base para a atuação docente. Assim, a formação continuada tem o objetivo de instrumentalizar para o exercício da prática docente, e não habilitar para atuação em área diversa a formação inicial docente. Permitir que a formação continuada seja condição para a docência em uma segunda disciplina será negar a formação como lugar de construção do saber, e ainda desconsiderar a formação dos docentes que estão fora de sala de aula, enquanto outros assumem as especificidades de sua docência.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes (BRASIL, 2015b), o professor deverá “[...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Art. 7º Inciso IV).” Tal domínio só é possível quando o docente tem formação para lidar com o conteúdo e as especificidades da disciplina.

Dessa forma, as questões que envolvem determinações de setores mais amplos da educação demandam vontade política, interesse de organização da educação como um todo e um olhar apurado sobre a legislação que normatiza a educação no país, para que se cumpra conforme expresso no texto da lei. Não se pode propor a formação de sujeitos em uma segunda licenciatura, quando se tem pessoas formadas na licenciatura em questão, em busca

de um lugar para o exercício de sua docência.

Observe as questões que surgem no discurso sobre desvio de função e qualidade no ensino.

Sec2. Olha, se nós tomarmos como ponto de referência, que os professores já trazem uma defasagem nessa formação inicial nas universidades, e aqui não é querendo depreciar nenhum trabalho, mas a gente sabe que isso é ponto pacífico. O professor licenciado ele traz em sua formação certa deficiência em relação ao que realmente acontece em sala de aula. Eis, porque estamos passando aí por toda essa discussão, não só do Ensino Médio, mas também das próprias licenciaturas dentro das universidades. Elas estão se revisitando. Tivemos um seminário neste semestre, sobre a licenciatura e ação docente desse professor que sai da universidade. Então o que a gente vê: é verdadeiro, que o professor que é formado para uma determinada disciplina, e assume outra disciplina, ora, se ele já vem com uma lacuna para a disciplina para a qual ele foi formado, com certeza essa lacuna se assevera quando ele, pega para ministrar aula em uma disciplina que ele não tem formação. E isso, com certeza também impacta no rendimento do aluno. Mas, em alguns casos como o da Educação de Jovens e Adultos, o que é que a gente percebe: é que há também, por parte do professor, certa preocupação quanto à disciplina, quando ele percebe, ou quando ele constata que essa disciplina foge muito ao seu entendimento, então, temos vários casos em que os professores não aceitam, eles preferem ficar em duas, três escolas, do que assumir uma disciplina em que eles não estão preparados. Mas, voltando ao cerne da pergunta, com certeza o professor que assume uma disciplina para a qual ele não foi preparado, para a qual ele não foi formado, com certeza isso impacta sim, na aprendizagem do aluno.

Nesta fala, fica evidenciada a lacuna que corresponde a uma defasagem teórico/metodológica e pedagógica na formação do professor, questão que merece uma atenção maior na formação continuada desses profissionais. Se for detectado que os docentes têm uma defasagem na sua formação, isso pode ser minimizado ou até corrigido na formação continuada, instrumentalizando esse docente ao exercício de sua função. Tal defasagem pode aparecer em contraposição ao desvio de função, visto que os licenciados na disciplina apresentam limitações. O que dizer, então, daqueles que não são licenciados na disciplina em que atuam?

Esse é um dos aspectos que merecem considerações daqueles que planejam e executam a formação inicial dos docentes. E sobre este aspecto, a LDB nº 9.394/96 estabelece o seguinte:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional

continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Art. 67, Inciso II). (BRASIL, 1996).

A formação continuada dos docentes está prevista em lei, e em certa medida dará o equilíbrio entre a formação docente e o seu fazer pedagógico em sala de aula. As diretrizes curriculares para formação docente apontam para a compreensão da formação continuada, “[...] como componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (Art. 3º § 5º inciso X).” (BRASIL, 2015b). Neste sentido, as disparidades da formação inicial podem até ser resolvidas na formação continuada.

Sabe-se que a lacuna da ausência de formação compromete a qualidade da educação, e se agrava com o desvio de função docente, trazendo impactos negativos à educação ofertada pelas redes de ensino. A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE vigente, estabelece o compromisso de:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014b, Meta 15).

É importante que essa formação docente seja na área de conhecimento em que os professores atuam, e não em outra para a qual não receberam formação inicial. É possível que o docente tenha duas formações ou mais, mas o estudo trata apenas daqueles que lidam com disciplinas diferentes de sua formação inicial, seja para complementar carga horária, ou mesmo por ausência de vaga na disciplina de sua formação. É neste sentido que a meta prevê a formação, não para corrigir as disparidades do sistema em relação à organização dos docentes no encaminhamento às escolas que necessitem de sua formação.

Quanto às discussões atuais do Ensino Médio apontadas no texto acima, é importante entender que: “[...] o fracasso escolar no ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais.” (BRASIL, 2016). Realidade vista e vivenciada pelos próprios docentes e seus alunos em sala de aula, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, por ser a modalidade educacional que lida com o público em idade com baixa escolarização.

De acordo com o PNE, a renovação do ensino médio visa “[...] incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados” (BRASIL, 2014b, Meta 3.1).

Este é um dos princípios que podemos tomar como referência para melhorar a qualidade da educação no ensino médio, visto que ele faz a ponte para a educação superior, o que seria em certa medida, relevante para a formação de novos profissionais docentes. Uma educação sem qualidade tende a ser repetida na prática dos sujeitos que dela se apropriaram, seja na vida profissional, ou mesmo no cotidiano da vida. Pensar a qualidade da educação como resultado da prática docente não é ilegítimo, pelo contrário, essa é a razão de ser do trabalho docente, ele aprende e ensina para que o aluno também aprenda e seja capaz de ensinar.

Quanto a referência às licenciaturas estarem sendo revisitadas no bojo das políticas educacionais em relação às novas maneiras de organização do currículo, há diversos entendimentos de que a formação deve ser articulada à prática profissional docente, exatamente para que não haja as lacunas que separam o que se aprende nas universidades em relação ao que se faz uso na vida docente. Estes interesses estão postos nos documentos que disciplinam o currículo da formação docente, e também nas discussões em nível nacional que tratam sobre a educação superior no país. Salienta-se que há ainda, de forma visível, uma dissociação entre aquilo que teoricamente o professor estuda, e o que necessariamente ele lidará em sala de aula.

Em relação a essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, preveem:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015b, Art. 7º, Inciso III).

Outra situação a ressaltar é a recusa dos professores da Educação de Jovens e Adultos ao exercício da docência em disciplina em que eles não têm formação, o que os levaria a aceitar uma composição de carga horária a ser cumprida em duas ou três escolas,

ministrando a disciplina de sua formação. Essa atitude inviabilizaria completamente o desvio de função docente nas redes de ensino.

Conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de nível superior (BRASIL, 2015b) “[...] a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação (Art. 9º, § 2º).” Neste sentido, os professores podem recusar-se a realizar docência em disciplinas para as quais não receberam formação. Pois, sabe-se que é a graduação que garante uma licenciatura em quaisquer das áreas de conhecimento escolar, e não apenas a formação continuada como em alguns casos podem ser induzidos a fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do pensamento histórico está atrelada à maneira como os homens veem o mundo, como se localizam e se movimentam na própria História. Por conseguinte, o conteúdo História na matriz curricular da Educação Básica não deve ser banalizado, mas compreendido, questionado e historicizado, de modo a contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos históricos. Não se constrói sujeitos históricos sem a formação da consciência histórica, como ensina Rusen (2007).

A formação humana é, por natureza, histórica. As raízes de nossa humanidade se dão a partir da historicidade. Compreende-se que, quando os conteúdos históricos e historiográficos são negados na formação escolar, formam-se sujeitos passivos, que acreditam na realidade histórica como algo naturalizado, e que nada se pode fazer para operacionalizar mudanças.

O sistema social, político e ideológico sustentado em nosso país alimenta a ideia de que sempre foi dessa maneira e nada se pode fazer para mudar o que está posto, transmitindo assim, a ideia de que qualquer força antagônica em nada resultaria. Vivemos uma crise política, social e moral em termos de organização e liderança em nosso país. Em muitos casos, a falta de ética está entranhada em nossa historicidade, que muito tem a ver com a formação do povo brasileiro, e sua maneira passiva e desinteressada de ver o mundo sob alguns aspectos.

A proposta deste estudo, ao analisar o desvio de função docente nos sistemas de ensino públicos de São Luís, foi contribuir para se pensar novas maneiras de inserir a docência num contexto de formação dos sujeitos da EJA, que considere as especificidades de cada licenciatura como eixo próprio da formação docente, respeitando suas especificidades e características ao lidar com o conhecimento histórico.

A prática do desvio de função na docência demonstra a ineficiência dos sistemas de ensino, e o modelo de escola que temos diante de nós. As transformações políticas, econômicas e sociais influenciam diretamente a maneira como as políticas educacionais são elaboradas e executadas pelos sistemas de ensino. Sem dúvidas, a gestão escolar sofre tais influências, sendo o desvio de função docente um dos aspectos educacionais que precisa ser confrontado.

Os aspectos encontrados na pesquisa sobre a organização escolar que levam ao desvio de função docente podem se assim sistematizados: 1) não cumprimento do que determina a lei em termos de que o/a docente deve exercer funções/docentes para as quais

adentraram os sistemas de ensino, via concurso; 2) as “necessidades da escola” sobrepondo-se ao compromisso com a qualidade, na organização da carga horária de disciplinas da matriz curricular na modalidade EJA, nos níveis fundamental (anos finais) e médio; 3) comodidade para o docente que deseja continuar seu trabalho na mesma escola, ainda que sua disciplina não tenha turmas para a realização da docência; 4) desorganização dos sistemas no envio de professores às escolas com vistas ao cumprimento de uma carga horária que não corresponde à necessidade escolar naquele momento.

Conforme apontado no primeiro capítulo desse estudo, não é a ausência de professores formados para atuarem no ensino de História que dá origem ao desvio de função, pelo contrário, o número de professores formados pelas duas universidades públicas em São Luís é suficiente para suprir a necessidade das escolas em todos os níveis e modalidades nas duas redes de ensino públicas. No entanto, não há a inserção dos docentes conforme as necessidades dos sistemas, mas arranjos de complementação de carga horária que inviabilizam a docência na disciplina da formação.

O percentual apontado na pesquisa sobre o número de professores que já exerceu docência fora da formação confirma que, em alguma situação da vida profissional esses docentes foram submetidos à condição de desvio de função docente. Reconhece-se que quando os docentes não são qualificados para a disciplina História, farão dela um conteúdo sem a historicidade que lhe é própria, sem a maneira científica de perceber os eventos históricos atrelados a outros, ou mesmo relacionados à maneira como a disciplina foi construída para se pensar a historicidade humana.

Embora os docentes considerem que o maior desafio para atuar em disciplina diferente da de sua formação seja a exigência de maior tempo para a pesquisa, sabe-se que o necessário para atuação na prática docente não é apenas a pesquisa ou o aprofundamento das leituras. Para o exercício da docência, a formação é imprescindível, em quaisquer áreas do conhecimento. Neste sentido, a ausência de formação na disciplina História gera o desvio de função docente, e este tem relação direta com a qualidade do ensino ofertado nas escolas que atendem a modalidade EJA ou qualquer outro nível de ensino na Educação Básica.

Embora, em alguns casos, não haja intencionalidade, os sujeitos envolvidos não são neutros, defendem bandeiras e legitimam seus atos através de seus interesses. Evidencia-se que o fenômeno o desvio de função docente persiste porque não há a correção de fluxo nos sistemas, não se observa qual a real necessidade da escola, e quais docentes exercerão atividades na escola na carga horária prevista. Conforme o estudo, só é observado a formação do docente quando se tem vaga para a disciplina em que ele atua.

Na questão relacionada à organização dos sistemas para envio de professores às escolas percebeu-se que: os sistemas orientam/acompanham o processo somente até a contratação dos docentes; as decisões de desvio de função são tomadas na escola, quando o docente assume disciplinas fora de sua formação ou quando se submete a complementar carga horária em outras disciplinas.

Quanto à relação do desvio de função docente e seus impactos na qualidade do ensino ofertado, a maior parte dos docentes, gestores e técnicos da EJA, considera que tem relação direta com os resultados de aprendizagem na Educação Básica. É inegável que um dos fatores que contribui para os altos índices de evasão, distorção idade/série, e baixa escolarização, está atrelado ao desvio de função docente na Educação de Jovens e Adultos.

Considera-se que o desvio de função docente precisa ser enfrentado a partir de vontade política, interesse e organização dos sistemas para atendimento dos alunos na Educação Básica. Basicamente, trata-se de cumprir o que determina a legislação em relação ao desvio de função docente no ensino de História nas redes de ensino.

Para que o fenômeno desvio de função docente seja extirpado dos sistemas de ensino, propõe-se que sejam elaborados organogramas de escolas de acordo com a região de atendimento, para que os professores tenham condições de distribuir sua carga horária em escolas próximas umas das outras, combatendo assim, o desvio de função docente e seus prejuízos para a Educação Básica.

A educação nos dias atuais se dá numa realidade complexa, muitos arranjos são propostos para mascarar resultados de eficiência do papel da escola. Os sujeitos que adentram a escola esperam dela uma formação que lhes faça avançar para a vida. Neste sentido, o ensino de História na Educação Básica sempre teve seu lugar de importância, visto que a formação dos homens/mulheres não deve negar a historicidade humana. A disciplina História é relevante também para se pensar o contexto histórico em que estamos imersos.

O respeito à formação docente deve ter o seu lugar nas práticas que envolvem o fazer da escola. Vivemos em uma sociedade em que a corrupção toma conta dos lugares mais altos das decisões nesse país. Cabe aos educadores de forma geral (docentes, gestores, técnicos), manter a integridade em relação à sua função social e seu papel no tempo presente. Os desgastes relacionados à função docente, em certa medida, têm relação com os posicionamentos equivocados e a maneira como se identificam com sua função na sociedade.

REFERÊNCIAS

Fonte Documental

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História**. Ministério da Educação. 1998. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja_hist.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Súmula nº 685**. Veda a transposição de cargo sem concurso público. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=685.NUME.%20NAO%20S.FLSV.&base=baseSumulas>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Lei nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm>. Acesso 15 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 17 de julho de 2008. Que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso 15 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica N° 020/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014a.

_____. Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Censo Escolar da Educação Básica. **Caderno de Instruções**. Brasília, DF: INEP, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – dúvidas**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024)**. São Luís: SEDUC, 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/ma_pee.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estatística. **Relação do número de docentes por URE, municípios, dependências administrativa, formação e disciplina: Educação de Jovens e Adultos**. São Luís: SEDUC, 2014.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015 para o decênio (2015-2024)**. São Luís, 2015. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Fonte Bibliográfica

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.163-171, out/dez. 2011.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. As políticas do Banco Mundial (BM) para a educação e para a formação de professores no Brasil: um olhar sobre a qualidade. In. DUARTE, Ana Lúcia Cunha. (Org.). **Questões Educacionais entre velhos desafios e novas perspectivas**. São Luís: EDUEMA, 2014. p. 71-90.

ANDRADE, Marlon. O desvio ilegal de função de servidor público titular de cargo efetivo e a possibilidade de sua caracterização como ato de improbidade administrativa. **Revista Digital de Direito Público**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 134–149, 2012. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rddp/article/download/7664/9202>. Acesso em: 26 ago. 2016.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: _____. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 108-126, nov. 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. A história e as aporias da narratividade: um estudo sobre Jorn Rusen, Paul Ricouer e Carlo Ginzburg In: MENEZES, Marcos Antonio de; SERPA, Elio Cantalicio. **Escritas da História**. Minas Gerais: EDUFU, 2007. p. 33-50.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do Novo Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2014.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CATELLI, Roberto. **Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social**. São Paulo: UNIFESP, 2015.

CERRI, Luís Fernando. A formação de Professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. Brasília: **História, histórias**, v. 1, n. 2 p.167-186, 2013.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 40, p. 27-51, jan./jun., 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, Flavia Malavazzi. Breves considerações sobre o desvio de função na Administração Pública. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, DF, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.51681>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2013. p. 1-18. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun. 2006.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Alfabetização Solidária. **Educa Brasil**, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em: 13 ago.2016.

_____; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). In.: _____. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**-Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

MONTEIRO, Aida Maria. Da didática em questão às questões da didática. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 187-196.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-148.

_____. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História e Ensino**, v. 9, p.37-62, out. 2003.

_____. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na história ensinada. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 111–120, 2011.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas Públicas e Direito à Educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP). **Apresentação**. 2016. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1710>>Acesso em: 13 ago. 2016.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **Quem somos**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.meb.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Historiografia, memória e ensino de História: percursos de uma reflexão. **História da Historiografia**, n. 13, p.130-143, dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008a.

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: Unesco/OREALC, 2008b.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

POLETTI, Ronaldo. **Coleção Constituições brasileiras 1934 – Vol. III**. Brasília, DF: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

RUSEN, Jorn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF: Ed. da UNB, 2007.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1. reimp. Brasília, DF: Ed. UNB, 2010.

SALDANA, Paulo. Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. **Folha de São Paulo**, jan. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SANTOS, Mirian Sepúlveda dos Santos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, p.11-31, 2006.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para a formação de educadores de EJA**. Paraíba: UFPB, 2005. Disponível em: <www.cereja.org.br/arquivos>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Opsis**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (Org.). **Ensino de história**: ensaios sobre questões teóricas e práticas. Maringá: Ed. UEM, 2011.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

APÊNDICE A – Questionário Docente**ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
QUESTIONÁRIO DOCENTE**

Pesquisa de Leonor Viana de Oliveira Ribeiro, aluna do Mestrado em História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão, sobre Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em São Luís.

1. NESTA ESCOLA, QUAL REDE EDUCACIONAL VOCÊ FAZ PARTE?

- SEDUC
- SEMED
- PARTICULAR

2. VOCÊ TEM FORMAÇÃO EM HISTÓRIA? *

- SIM
- NÃO

EM CASO NEGATIVO, INDIQUE A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO

3. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ EXERCE A DOCÊNCIA NA EJA? *

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos

4. JÁ TRABALHOU EM DISCIPLINA DIFERENTE DE SUA FORMAÇÃO? *

- SIM
- NÃO

5. QUAL O PRINCIPAL DESAFIO DA DOCÊNCIA EM DISCIPLINA DIFERENTE DE SUA FORMAÇÃO? (responda enumerando por grau de importância) *

- Dificuldade para aprofundar os conteúdos.
- Exigência de mais tempo para pesquisa e preparação das aulas.

Dificuldade para diversificar os recursos didáticos.

Falta de conhecimento básico sobre os conteúdos. .

6. O QUE SERIA NECESSÁRIO PARA MUDAR ESTA REALIDADE? (Responda enumerando por grau de importância) *

Organização dos sistemas de ensino no envio de professores às escolas.

Que o professor não aceite essa condição por comodidade.

Melhores condições salariais, para que o professor não precisa se submeter ao desvio de função.

Maior investimento na formação dos professores.

7. OS SISTEMAS DE ENSINO ORGANIZAM A CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A NECESSIDADE DA ESCOLA? *

SIM

NÃO

8. O DESVIO DE FUNÇÃO NA DOCÊNCIA AFETA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?*

SIM

NÃO

9.FAÇA UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE SUA RESPOSTA NO ITEM ANTERIOR:

APÊNDICE B –Questionário Gestor Escolar¹⁶**ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GESTOR ESCOLAR**

1. Quem direciona o professor para disciplina: é a escola ou a Secretaria de Educação?
 Escola Secretaria de Educação

2. Existe um documento que rege tal procedimento? Qual?
 Sim Não

3. A formação do professor é considerada no momento de assumir a docência da disciplina na escola?
 Sim Não

4. O professor e a escola podem negociar quais disciplinas o professor irá assumir, mesmo quando não há vaga na disciplina de sua formação?
 Sim Não

5. A quais fatores você atribui à existência de desvio de função docente na escola?

6. Quais os principais desafios para o planejamento de uma disciplina em que o professor não tem formação específica?

7. Você considera que o desvio de função docente altera a qualidade do ensino?
 Sim Não
Em caso afirmativo, explique.

¹⁶ Pesquisa de Leonor Viana de Oliveira Ribeiro, aluna do Mestrado em História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão, sobre: Desvio de função docente no Ensino de História nas turmas de EJA em São Luís.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista**ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹⁷
SUPERINTENDENTE DA MODALIDADE EJA SEDUC/SEMED**

1. Quem direciona o professor para disciplina: é a escola ou a Secretaria de Educação? Qual documento rege tal procedimento?
2. A quais fatores você atribui os atuais percentuais de desvio de função docente nesta rede de ensino?
3. Os critérios de formação apontados nos editais de concursos e contratos para docência nesta Secretaria de Educação são observados no momento de envio dos docentes às escolas?
4. Esta Secretaria de Educação mantém uma organização considerando a formação inicial dos docentes antes do envio às escolas?
5. Você considera que o desvio de função docente altera a qualidade do ensino? Em que sentido?

¹⁷ Pesquisa de Leonor Viana de Oliveira Ribeiro, aluna do Mestrado em História Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão, sobre: Desvio de função docente no Ensino de História nas turmas de EJA em São Luís.