



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO – CAMPUS III  
CURSO DE HISTÓRIA**

**CARLOS ANTONIO DE FARIAS ALVES**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:  
APONTAMENTOS SOBRE O DESVIO DE FUNÇÃO DE  
DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE  
SERTÃOZINHO-PB**

**GUARABIRA-PB  
JULHO/2014**

**CARLOS ANTONIO DE FARIAS ALVES**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:  
APONTAMENTOS SOBRE O DESVIO DE FUNÇÃO DE  
DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE  
SERTÃOZINHO-PB**

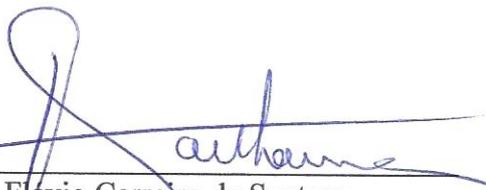
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para aprovação e obtenção do grau de licenciado ao Curso de História da graduação no curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, sob orientação do Prof. Ms. Flávio Carreiro de Santana

**GUARABIRA-PB  
JULHO/2014**

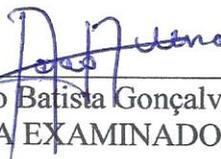
**CARLOS ANTONIO DE FARIAS ALVES**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:  
APONTAMENTOS SOBRE O DESVIO DE FUNÇÃO DE  
DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE  
SERTÃOZINHO-PB**

Aprovado em 15/07/2014



Prof. Ms. Flavio Carreiro de Santana  
ORIENTADOR



Prof. Dr. Joao Batista Gonçalves Bueno  
BANCA EXAMINADORA



Ms. Luciana Calissi  
BANCA EXAMINADORA

**GUARABIRA-PB  
JULHO/2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474f Alves, Carlos Antonio de Farias

Formação e atuação profissional: [manuscrito] : apontamentos sobre desvio de função de docentes em duas escolas do município de Sertãozinho-PB / Carlos Antonio de Farias Alves. - 2014.  
41 p. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.  
"Orientação: Prof. Mestre Flávio Carreiro de Santana, Departamento de História".

1. Desvio de função. 2. Formação. 3. Professores. 4.  
Disciplina. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

## **DEDICATÓRIA**

A todos os professores da rede pública de ensino, em especial da E. E. E. F. M. João de Freitas Mouzinho, pois sendo meu local de trabalho vejo o dia-a-dia deles e sei das dificuldades encontradas e de suas condições de trabalho, que mesmo assim não se abatem e tentam ao máximo fazer um trabalho digno sempre pensando no desempenho e na aprendizagem do nosso alunado.

À minha família, que mesmo eu sendo ausente, sempre os tenho como referência e alicerce para sempre procurar melhorias para minha vida profissional e pessoal.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que me concedeu serenidade, paz, saúde e fé para concluir este trabalho;

A minha família: meu pai Antônio, a minha mãe Cleonice, meu irmão Acácio e sua esposa Yanna, minha irmã Clarice e minha sobrinha Maria Sofia;

Aos meus colegas de sala da turma 2007.2: os que ficaram pelo caminho, os que procuraram outros rumos e os que concluíram;

Aos professores que passaram os cinco anos de curso nos orientando na construção do saber histórico;

Ao Prof. Ms. Flávio Carreiro de Santana, meu orientador, que com muita paciência, incentivo, força, carinho e humildade me concedeu a honra de ser seu orientando;

A todos meus amigos (não vou listá-los para não me comprometer) que sabem da importância da defesa e conclusão deste trabalho para mim;

Aos meus colegas de trabalho que sempre se prontificavam a me ajudar na hora que eu precisasse de um auxílio.

**MEU MUITO OBRIGADO!**

“Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: ‘vem por aqui!’  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se levantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!”

*(José Régio – Cântico Negro)*

## RESUMO

Este trabalho tem como proposta averiguar a situação que ocorre em muitas escolas brasileiras, que é o desvio de função dos docentes no âmbito escolar. O desvio de função é caracterizado por colocar um profissional em uma área distinta a sua formação. Neste caso, o deslocamento de disciplinas distintas de sua formação. Neste caso, o deslocamento de disciplinas distintas do curso de formação profissional em que são formados, lecionando uma disciplina diferente. Vamos investigar os profissionais da E. E. E. F. M. João de Freitas Mouzinho, escola da rede estadual de ensino, e da E. M. E. F. Ulisses Maurício de Pontes, esta da rede municipal, ambas localizadas na zona urbana do município de Sertãozinho-PB. Como objetivo tentaremos compreender a problemática do desvio de função em meio a atuação e formação dos docentes do município supracitado, assim como seus níveis de formação e as causas que levam a este acontecimento, assim como suas consequências, tanto relacionado à vida profissional do educador e ao desenvolvimento do aprendizado do educando, quanto às resoluções por parte da escola diante dessa problemática. Utilizaremos da pesquisa descritiva do tipo quantitativa e qualitativa obtida por dados coletados por meio de questionário socioeconômico. Usaremos como referencial teórico artigos e documentos que se referem à temática estudada, como SAVIANI, TANURI, MENEZES, MENEGUETTI e GATTI, tratando do contexto histórico da formação docente no Brasil assim como o problema do desvio de função no meio educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desvio de função – Formação – Professores – Disciplina

## **ABSTRACT**

This paper aims to ascertain the situation that occurs in many Brazilian schools, which is the deviation function of teachers in schools. The deviation function is characterized by a professional to put in a separate their training area. In this case, the displacement of distinct disciplines formation. In this case, the displacement of distinct disciplines of vocational training in which they are formed, teaching a different subject. Let's investigate the professionals E. E. E. F. M. João de Freitas Mouzinho, state school education, and E. M. E. F. Ulisses Mauricio de Pontes, this municipal network, both located in the urban area of Sertãozinho-PB. How objective will try to understand the problem of misuse of function in the midst of activity and training of teachers of the aforementioned municipality, as well as their levels of training and the causes leading to this event, as well as its consequences, both related to the professional life of teachers and development of the student learning, as the resolutions by the school on this issue. We will use descriptive research quantitative and qualitative type obtained by data collected through socioeconomic questionnaire. We will use the theoretical framework articles and documents that relate to the subject studied, as SAVIANI, TANURI, MENEZES, MENEGUETTI and GATTI, treating the historical context of teacher education in Brazil as well as the problem of diversion of function in the educational environment.

**KEYWORDS:** Deviation function – Training – Teaching – Discipline

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. APECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	13
2. ESPAÇO DA PESQUISA	21
3. O PROBLEMA DO DESVIO DE FUNÇÃO	23
4. DOS RESULTADOS OBTIDOS	25
4.1 Sexo e idade	25
4.2 Formação e atuação	26
4.3 Do tempo de docência, cotidiano e satisfação profissional	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICE	38

## INTRODUÇÃO

Ser professor não se limita a um conceito retrógrado de transmissão de conhecimentos, nem muito menos a uma docência de metodologia bancária<sup>1</sup>. Segundo o dicionário Michaelis<sup>2</sup>, professor é o “*homem que professa ou ensina uma ciência, uma arte ou uma língua; mestre*”. Percebemos que há uma limitação desse conceito, visto que tal profissional não está definido apenas a habilitar, mas também a aprender, pois o aprendizado é algo infindo.

É perceptível que a cada dia que passa há um desenvolvimento a passos lentos de melhorias na Educação brasileira.

O desvio de função se caracteriza quando um servidor atribui funções que não são inerentes a seu cargo, ou função. Neste caso, o servidor (professor) é concursado ou é contratado para lecionar uma disciplina a qual está habilitado de acordo com sua formação e recebe atribuições para atuar fora de sua área. Essa é uma prática bastante comum nas escolas brasileiras.

Diante disso, levantaremos algumas questões que tentaremos responder no decorrer deste trabalho, com intuito de entender o processo de desvio nos espaços de nossa pesquisa, procurando perceber quais fatores levam à ocorrência do desvio de função, assim como procurar justificar a ocorrência (ou recorrência) do fato.

Viabilizamos levantar questões inerentes à temática como objetivos, procurando identificar as causas que levam ao desvio de função, assim como investigar a realidade profissional dos docentes diante das condições de trabalho e exprimindo as resoluções da direção da escola por parte da problemática exposta no município paraibano de Sertãozinho<sup>3</sup>.

Esta pesquisa visa analisar a situação dos profissionais docentes de duas escolas: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João de Freitas Mouzinho, a qual atende

---

<sup>1</sup> “*Bancária*” foi um termo utilizado por Paulo Freire para definir um tipo de educação em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próximos pensamentos, ou seja, o professor não se aproxima do conhecimento prévio do estudante para acrescentar conhecimentos e com essas informações ter espaços para questionar novos saberes. (Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>> Acessado em: 29 de Maio de 2014.)

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=professor>> Acessado em, 14 de maio de 2014.

<sup>3</sup> Sertãozinho é um município com cerca de 33 km<sup>2</sup> localizado na mesorregião do Agreste paraibano, microrregião de Guarabira, a 120 km da capital do estado. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2013 sua população foi estimada em 4.728 habitantes.

alunos do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano e 8º/9º anos EJA) e Ensino Médio (1º ano ao 3º ano e 1º ao 3º anos EJA) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Maurício de Pontes, atendendo alunos do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano e 6º ano ao 9º ano EJA).

Optamos por fazer uma pesquisa descritiva<sup>4</sup>, quantitativa e qualitativa, obtida por dados coletados por meio de um questionário socioeconômico (sexo, idade, nível de escolaridade, curso de formação, em quantas instituições lecionam e opiniões inerentes ao desvio de função) aplicado ao público-alvo (professores) dos espaços de pesquisa supracitados. Foi escolhida a técnica do questionário<sup>5</sup> por ser, segundo CHAER *apud* GIL (1999, p. 260), “*uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serão basilares na construção do TCC*”.

Logo, o autor, apresenta algumas vantagens dessa técnica na pesquisa científica:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado<sup>6</sup>.

Utilizaremos também referências de textos que se referem à temática estudada, para preencher as lacunas que possam vir a existir e exemplificar melhor os resultados obtidos por meio dos dados coletados pelo questionário respondido pelos profissionais.

Estruturaremos nosso trabalho apresentando primeiramente os “*Aspectos Históricos da formação docente no Brasil*”, onde abordaremos a partir da quando surge a preocupação com a formação secundária<sup>7</sup> em cursos regulares e específicos, sintetizando as reformas educacionais perpassadas por todo o século a atual Legislação Educacional vigente e a LDB (9.394/1996). Logo depois, explicitaremos o nosso espaço de Pesquisa, na qual se estruturou efetivamente este estudo, apresentando os aspectos físicos das escolas onde foi efetuado as

---

<sup>4</sup> Esse tipo de pesquisa serve para encontrar e descrever características de um certo grupo pesquisado, sendo utilizado uma técnica padrão de coleta de dados.

<sup>5</sup> Ver questionário aplicado no “Apêndice”.

<sup>6</sup> Disponível em: <[file:///C:/Users/Clarice%20Farias/Downloads/201-756-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Clarice%20Farias/Downloads/201-756-1-PB%20(2).pdf)> Acessado em: 29 de maio de 2014.

<sup>7</sup> Formação secundária, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio nos dias atuais.

pesquisas apresentando suas estruturas e características internas, como número de funcionários e alunos atuante em seus ambientes. Em seguida, apresentaremos os resultados da pesquisa, fazendo uma amostragem e levantamento dos dados coletados, onde se exporá o perfil dos profissionais pesquisados das instituições supracitadas.

## 1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Ao falarmos sobre formação docente no Brasil, retornemos ao século XIX, quando, após a independência, ficou clara a organização da instrução popular. A partir desse período começou a se pensar nas transformações ocorridas na sociedade brasileira nas décadas anteriores e da importância da formação e do ensino. Em 1º de março de 1823, foi criado na Corte uma Escola de primeiras letras e tinha o objetivo de formar docentes para atuar nas corporações militares. Essa foi a primeira tentativa do Estado Nacional Brasileiro de organizar a educação e a formação docente. Partir desse pressuposto ajuda-nos a entender a forma como a Educação brasileira transcorreu no período Imperial. Devemos reforçar que tais transformações são atribuídas à vinda da família real para o Brasil, dinamizando algum processo de modernização da Colônia, onde a família real, espelhando-se à modernização europeia, principalmente Paris, copiando também seu modelo de escola: as Escolas Normais, como instituições responsáveis de preparar professores.

Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, criado em 15 de outubro de 1827, ficava determinado no seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje Ensino Fundamental) deveriam ensinar para os meninos a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, estavam excluídas as noções de geometria; aprenderiam as prendas (costurar, bordar, cozinhar, etc.) para a o dia-a-dia do lar. Essa foi a primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil durante o período imperial. O texto da lei inicia-se da seguinte forma:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:  
Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. (TAMBARA; ARRIADA, apud TELES, p. 5).

Percebemos que em seu primeiro artigo, já ficava definido a preocupação inicial com a implantação da instrução em todas as cidades, para que o ensino chegasse aos lugares mais remotos. Nos demais artigos a lei definia que os Presidentes de Província definissem os ordenados dos professores; que as escolas deviam ser de ensino mútuo; que os professores

deveriam providenciar a necessária formação no método Lancaster<sup>8</sup> nas capitais das províncias e determinava os conteúdos das disciplinas.

Anos mais tarde foi instituído o Ato adicional de 1834, onde apresentou mudanças nas instituições de instrução no Brasil. Essa determinação previa que a instrução primária, seria, a partir daí, de responsabilidade das províncias as quais tendem a adotar a formação dos docentes a mesma via que vinha sendo seguida nos países europeus com as Escolas Normais. Assim, a primeira província a instituir uma Escola Normal no país vai ser a do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. Em seguida, as maiorias das províncias seguem o modelo de instituição semelhante nos anos subsequentes em suas respectivas capitais, como afirma TANURI (2000, p. 144),

[...]em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brzezinski, 1987, p. 39); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885) (MELLO, 1956, p. 61).

Essas Escolas Normais visavam a formação de professores para as escolas primárias. Após serem inauguradas, tinham uma trajetória incerta, as quais eram obrigadas a abrir e fechar frequentemente por tempos adversos associado a fatores como: baixa frequência dos alunos; do currículo rudimentar que não ultrapassava o nível dos conteúdos primários e a formação pedagógica limitava-se a apenas uma disciplina – *Pedagogia ou Métodos de Ensino*; a infraestrutura dos prédios com instalações críticas; e uma organização didática simples, onde se utilizava de dois professores para todas as disciplinas em dois anos de curso.

---

<sup>8</sup> Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitorial, esse método pregava, que os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método foi instituído na Lei Geral de 15 de Outubro de 1827. <Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>.> Acessado em 25 de Maio de 2014.

A partir dos anos de 1868/70, começou a disseminar ideias de ordem ideológica, político e cultural, onde repercutiu no campo educacional, que começou a adquirir uma importância surpreendente. A visão de que *“um país é o que a sua educação o faz ser”* se generalizava entre homens de diferentes partidos e posições ideológicas, visando nesta um meio indispensável para o desenvolvimento social e econômico da nação<sup>9</sup>.

Diante dessa expectativa, ocorre uma valorização da formação nas Escolas Normais: o que em 1867 eram um total de 04 escolas em todo o país, em 1883, são 22 escolas. Isso ocorreu também por causa da mudança no currículo de formação dessas escolas no que diz respeito ao ensino às mulheres. Nos anos finais do Período Imperial, aos poucos as escolas foram sendo abertas às mulheres, sendo cada vez mais predominante sua frequência e introdução na co-educação. Segundo TANURI (1979, p. 41; Siqueira, 1999, p. 220-221), *“a ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos”*. Dessa forma, a feminização do magistério, ajudaria a solucionar o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurado pelos homens por causa do baixo salário.

Ao final do Império, a quantidade de Escolas Normais em todo território nacional, era irrelevante. Coube à nova república traçar metas para expandir e desenvolver qualitativamente essas unidades. Foi então que esse novo padrão foi estabelecido com as reformas no ensino público de São Paulo, no ano de 1890, que serviu como modelo para os demais estados da federação. Segundo os reformadores, *“uma vez que a Escola Normal então existente pecava ‘por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos’ (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos”*<sup>10</sup>.

O início da década de 1890 foi um marco na história do ensino e da formação nas Escolas Normais, visto que foi a partir desse período que foi estabelecido a expansão (de fato) do padrão dessas Unidades de Ensino assegurado pelo modelo que fora reformulado em São Paulo, por Caetano de Campos em 12 de Março de 1890. Essas reformas foram marcadas por dois principais vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foram a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade, a principal inovação da reforma, conforme aponta

---

<sup>9</sup> BARROS apud TANURI, 2000, p. 66

<sup>10</sup> SAVIANI, 2009, p. 145.

TANURI: *“A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública”*. (2000, p. 69).

Contudo, a implantação da Primeira República não favoreceu a difusão do ensino. Em função do movimento migratório do Nordeste para o Sudeste, observado desde as décadas finais do Império, o desenvolvimento educacional foi marcado por desacordo entre as unidades federativas, onde o Estado não se requisitou quanto a educação popular. Mesmo a Constituição Federal de 1891, não modificou nenhum artigo que legislasse sobre o ensino normal no país, conservando a descentralização instituída no Ato Adicional de 1834. Essa ausência do governo como unidade mantenedora e sistemática da educação popular, juntamente com o desequilíbrio financeiro entre os estados, caucionou a chamada de participação do governo federal com gastos às escolas normais, com implantação de projetos que previam a participação da União neste setor já a partir da primeira década do século XX, principalmente com a força nacionalista que é causada pela Primeira Guerra Mundial, *“chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados.”* (Ibid, p. 68). Porém, esse apoio não se concretiza de fato na Primeira República, levando os estados a se organizarem independentemente junto a seus restauradores e correspondentes métodos. Vale salientar que a ausência de apoio federal registra avanço qualitativo e quantitativo nos estados progressistas das escolas formadoras, especialmente em São Paulo, firmando-se como polo econômico do país, onde suas reformas se tornam paradigmas para os demais estados.

Apoiado em um modelo inovador da Escola Nova (ou escolanovismo), pautada em *“ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época.”* (Ibid, p. 72), tais mudanças é uma considerável ampliação dos estudos pedagógicos, em que a escola normal chegou ao final da Primeira República: com um curso mesclado, que oferecia, ao lado de um irrelevante currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.

O esforço de principiar as ideias em uma legislação escolar levou a inovações de importantes reformulações no contorno da escola normal, acentuando a reestruturação feita por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932: *“A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um*

*preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância.*” (VIDAL apud TANURI, 2000, p. 73).

Ação afim aconteceu em São Paulo, em 1933, com o arranjo praticado por Fernando de Azevedo, onde o curso normal, que era de quatro anos, antecedido pelo adicional de três, passa a ser integrado a um curso profissional de duas séries e a impor para ingresso a confluência do curso secundário fundamental. Assim como no Distrito Federal, a Escola normal da Capital, intitulada de Instituto de Educação “Caetano de Campos”, passava a ministrar cursos de formação de professores primários, formação pedagógica para professores secundários e especialização para diretores e inspetores.

Em 1934, o instituto de Educação de São Paulo foi agregado a Universidade de São Paulo delegando-se pela formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Apenas em 1938, com a criação da seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, é que ocorre essa desvinculação com o remanejamento dos especialistas para o novo departamento.

A medida adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso, já estava instituída, por volta de 1940, nos estados de: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe. (Ibid, p. 74)

Percebemos que, diante dessas mudanças, houve uma preocupação maior com a formação profissional dos docentes, com a instituição dos cursos mais próximos as bases científicas das universidades, assim como a disseminação das ideias implantadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, em outros estados da federação. Outro fato a se observar é o tempo que essas mudanças levam a disseminar-se a outros estados. É um tempo mais curto que as mudanças que ocorriam durante o século XIX. As condições econômicas, sociais e políticas são outras e o Brasil já tem uma maturidade maior diante das condições supracitadas em relação a insegurança respaldada no período de implantação de um novo sistema político, a República, agora consolidada.

À medida que a educação ganhava importância foi surgindo cursos de aperfeiçoamento e de formação de administradores escolares. Na Paraíba há registros de um

curso de otimização para administradores escolares e outro para professores, implantado pelo Decreto Lei de 11 de agosto de 1942.

Em 1939, surgia o curso de Pedagogia formulado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto Lei nº 1.190 de 04 de Abril de 1939, com intuito de formar bacharéis para acionar como técnicos de educação, bacharéis e licenciados à docência nos cursos normais. Era um sistema conhecido como “esquema 3+1”, ou seja, 3 anos aplicados às disciplinas de conteúdos<sup>11</sup> e mais um ano para a formação Didática para ordenamento do licenciado. Com a generalização desse modelo, a formação docente perdeu seu parâmetro de origem com a instauração dessa lei, onde tinham como amparo as escolas experimentais.

Predominou também uma nova estrutura no Ensino Normal com o Decreto Lei nº 8.530, de 02 de Janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal que foi delimitado em dois ciclos, onde o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, compreendia ao ciclo colegial do curso secundário, com intuito de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Essa lei não trouxe grandes alterações inovadoras ao Ensino Normal, apenas firmou o padrão do ensino que já vinha sendo realizado em vários estados da federação.

Em 1964, com o Golpe Militar, foi exigido uma harmonização no campo educacional mediante alterações na legislação docente. Em 1968, é aprovado pelo Congresso Nacional a Reforma Universitária, pelo Decreto Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968, definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior. Durante todo o período ditatorial houve fortes adequações em suas estruturas por mediação de decretos que certificavam o aparato repressor ao estado autenticando seu poder e autoritarismo, se sobrepondo do poder Executivo ao Legislativo, o que resultou muitas mudanças na educação, em especial o ensino superior em prol da manutenção da ordem abalada pela crise educacional no plano interno.

(...) a educação sofreu fortes influências da tendência *liberal tecnicista*, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (BORGES *apud* LUCKESI, 2011, p. 7)

---

<sup>11</sup> Disciplinas que faziam parte do currículo das escolas secundárias.

Dessa forma, percebemos que a forma excludente do sistema educacional se torna mais evidente com as influências tecnicistas imperadas neste meio. A educação continua excludente e dual, ou seja, o ensino de disciplinas introdutórias regular, destinava-se às elites que se preparam para a universidade e os cursos técnicos de formação profissionalizante direcionado à classe popular.

Em 1971 é implantado a Lei 5.692 de 11 de agosto do mesmo ano, que estabeleceu diretrizes e bases para o agora intitulado 1º e 2º graus (abolindo a denominação de ensino primário e o ensino médio), assim como, pela primeira vez, adotava um esquema de integração, vergável e evolutivo de formação de professores. Em seu capítulo V, intitulado “Dos professores e especialistas”, arraigava a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (HEM). Logo no art. 29 e no art. 30, primeiros artigos do capítulo, dizia que:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau<sup>12</sup> obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.<sup>13</sup>

Comprendemos que há uma maior organização, mesmo que apenas teórica, quando se diz respeito à organização e estruturamento da legislação educacional, tanto quanto diz respeito à formação de professores, ajustando-se a diferenças regionais, enquadrando-se à realidade das diferentes regiões do país, quanto à exigência mínima que cada profissional em

---

<sup>12</sup> Também conhecida como licenciatura curta. Tinham duração de 4 semestres (2 anos) e as Licenciaturas Plena, de 8 (4 anos). A implantação inicial desses cursos de curta duração, deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores, porém se proliferou por todo o país.

<sup>13</sup> **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acessado em 02 de Junho de 2014.

seu nível de formação necessita para exercer sua função educacional, em cada etapa de formação dos discentes.

A partir dos anos 80, há uma ruptura com o pensamento tecnicista, o qual se estabelecia até então. Paralelo a isso, foi extinto o curso de licenciatura curta, o qual foi criticado desde sua instituição e implantação, pois muitos afirmavam que lançava no mercado um profissional com formação deficitária. Nesse parâmetro, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las.

O fim do Regime Militar alimentou um sentimento de que o problema da formação docente no Brasil seria mais acentuado, mobilizando os educadores. Mas com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 aprovada em 20 de Dezembro do mesmo ano, não correspondeu às expectativas, visto que como alternativa para os cursos de Pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação (ISE) e as Escolas Normais Superiores, a LDB apontou uma política tendente a efetuar um nivelamento por baixo com os ISE como instituição de nível de segunda categoria, promovendo uma formação mais rápida e barata.<sup>14</sup>

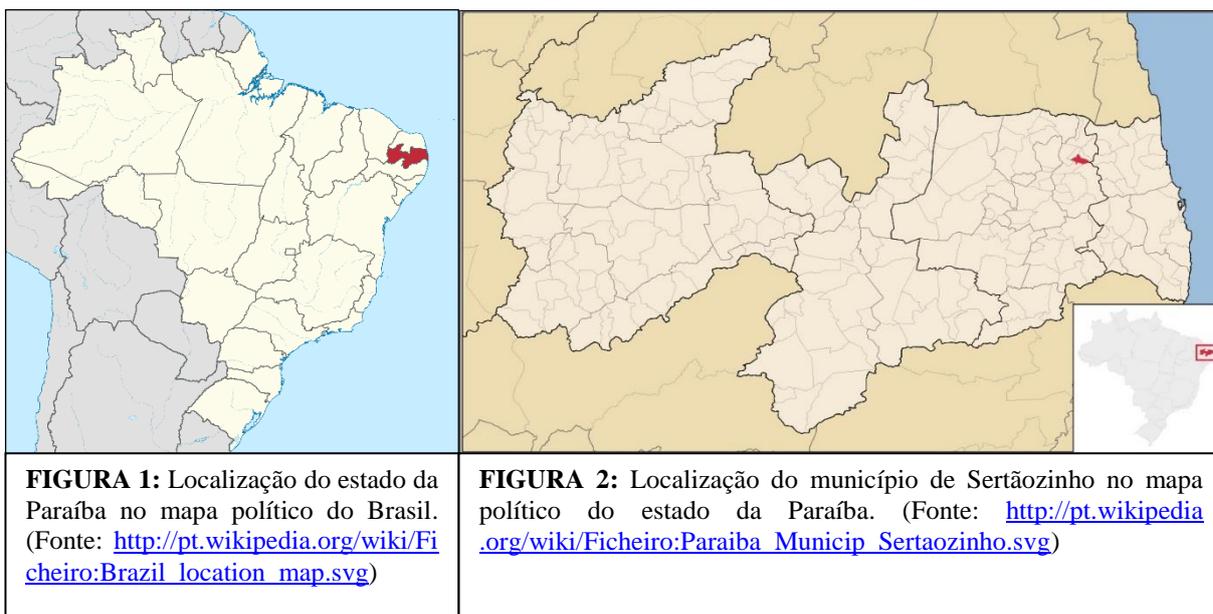
Diante desse breve resumo do contexto histórico da formação dos professores no Brasil, percebemos que, depois de quase dois séculos de mudanças e diálogos entre a educação e as mudanças ocorridas dentro do cenário político, social e econômico, paradigmas foram firmados e quebrados e apesar de termos uma legislação vigente ainda não temos as condições necessárias no âmbito de formação e atuação dos professores, pois essas faltas de condições afetam e neutralizam a ação dos profissionais assim como sua formação.

---

<sup>14</sup> SAVIANI (2009, p. 9)

## 2. O ESPAÇO DA PESQUISA

O município de Sertãozinho está localizado na mesorregião do Agreste paraibano, microrregião de Guarabira, localizado a 120 Km da capital do estado, João Pessoa. No ano de 2013, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sua população foi estimada em 4.728 habitantes.



O município consta com 11 escolas da rede municipal e duas da rede estadual, porém, apenas duas escolas foi utilizada como espaço para a nossa pesquisa, pois são as escolas que atendem a séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos)<sup>15</sup>.

A E. E. E. F. M. João de Freitas Mouzinho atende 486 alunos da zona urbana, da zona rural e das cidades vizinhas oferecendo ensino nas modalidades regular e EJA nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Seu espaço possui sete salas de aula, um pátio amplo, um refeitório, quatro banheiros masculinos e quatro femininos, uma cantina/cozinha, uma sala de informática com vinte computadores e uma sala onde funciona

<sup>15</sup> A E. M. E. F. Ulisses Maurício de Pontes, da rede municipal, citada na introdução deste trabalho, atende apenas alunos do Ensino Fundamental II na modalidade regular e EJA; e a E. E. E. F. M. João de Freitas Mouzinho, da rede estadual, atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ambos na modalidade regular e EJA. Os professores pesquisados lecionam entre as séries supracitadas. Em anexo, temos o modelo de questionário que foi aplicado aos docentes de cada instituição.

direção/secretaria/sala de professores. Seu espaço possui uma estrutura física que necessita de reformas, pois a cada ano torna-se pequena para atender a clientela estudantil que a procura. A Escola consta com um total de 43 funcionários, sendo vinte e quatro profissionais em seu corpo docente, sete em seu corpo administrativo e doze em seu corpo de apoio.

A E. M. E. F. M. Ulisses Maurício de Pontes, atende um total de 400 alunos distribuídos nos três turnos, sendo manhã e tarde com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e a noite apenas alunos do Ensino Fundamental EJA. A Escola tem uma boa estrutura com sete salas de aula, um pátio interno, três corredores, uma biblioteca, uma sala para os professores, uma sala da direção, uma cantina, dois banheiros femininos e dois masculinos, uma sala de vídeo e uma sala de informática. Dos profissionais que atuam na estabelecimento, vinte e cinco fazem parte do corpo docente, dezessete no corpo de apoio e três no corpo administrativo, somando um total de 45 funcionários atuando nas dependências da escola.

### 3. O PROBLEMA DO DESVIO DE FUNÇÃO

O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 deixa claro que a importância da formação docente:

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.<sup>16</sup>

Como vimos, a evolução da formação docente no Brasil fica mais rígida com a implantação da lei de 1996. A formação profissional torna-se mais exigente, onde será refletido também em sua atuação. Porém, passados 18 anos da instituição da lei supracitada, ainda há um *déficit* em relação ao número de professores com formação mínima para atuarem e ou atuarem em área específica de sua formação.

Em 2009, foi elaborado um “*Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*”. Neste documento foi feito um levantamento do perfil dos professores nos diferentes níveis da Educação básica, ficando constatado que nos anos finais do Ensino Fundamental havia “(...) a existência de 196.006 professores que ainda não possuem a habilitação legal requerida para atuar nos anos finais do ensino fundamental, o que corresponde a 26,6% do total em análise. No entanto, a maior parte deles possui o nível médio com habilitação para o magistério”<sup>17</sup>. (2009, p. 21).

Diante dessa problemática da falta de formação de professores, identificamos que ainda é muito forte nos dias atuais acontece o chamado desvio de função: atribuição ao professor de outras disciplinas que não são condizentes com suas qualificações, bem como a ocupação de um posto de trabalho distinto daquele a qual foi licenciado. Um problema que pode ocorrer por vários fatores.

Um dos fatores que podemos associar este acontecimento dentro das esferas educacionais é o baixo atrativo do mercado docente. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Brasil é um dos países que menos paga a seus professores. Este fator associado às precárias condições de trabalho levam os estudantes a procurarem cada vez

---

<sup>16</sup> **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 08 de maio abril de 2014.

<sup>17</sup> A pesquisa deste documento foi realizada com 1.882.961 docentes de todo o país.

menos os cursos de licenciaturas nas universidades, o que provoca, conseqüentemente, outra situação, que é o problema da baixa qualidade do ensino.

Utilizando desses argumentos como problemática, exporemos os perfis profissionais dos 40 professores pesquisados abordando desde suas formações e atuações, respaldando à temática do desvio de função desses docentes até suas opiniões do reflexo desse ato no meio educacional. Utilizaremos das respostas do questionário aplicado para obter informações sobre a realidade a qual estão inseridos.

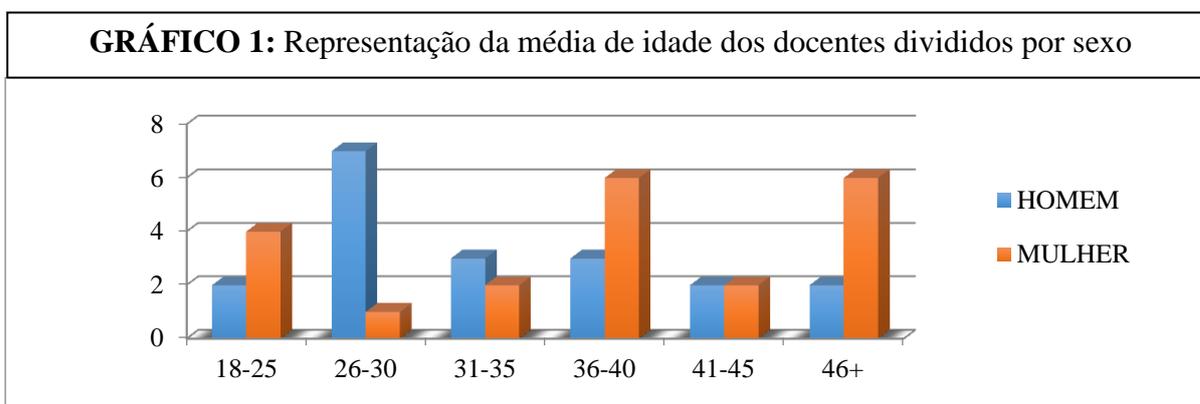
## 4. DOS RESULTADOS OBTIDOS<sup>18</sup>

### 4.1 Sexo e idade.

De todos os entrevistados é predominante a presença feminina na sala de aula: 23 são do sexo feminino, e 17 do sexo masculino. Dados do Censo Escolar de 2007 mostram que:

a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. (2007, p. 21)

Vimos que, na primeira metade do século XX, as mulheres dominavam o mercado docente a função de professora dava para associar aos trabalhos domésticos. Tal função era rejeitada pelos homens por causa do salário que era pouco atrativo. Porém, hoje é perceptível o crescimento de atuação do gênero nesta função profissional.



De acordo com o “*GRÁFICO 1*” percebemos que há maior incidência de docentes homens na faixa etária entre os 26-30 anos; o maior grupo feminino fica entre os 36-40 anos e acima dos 46. Podemos notar no município de Sertãozinho um crescente interesse do gênero masculino pela vida docente, podendo ser identificado pela faixa etária expressa no gráfico. Já as mulheres estão há mais tempo nesta vida profissional, constatado pela faixa etária expressada no “*GRÁFICO 1*” ser superior a dos homens.

<sup>18</sup> Foi aplicado um questionário com 29 questões de múltipla escolha e subjetiva com o objetivo não só de extrair informações relevantes a este trabalho, mas também de conhecer o perfil dos professores entrevistados e do seu cotidiano quanto profissional da educação.

## 4.2 Formação e atuação.

TABELA 1: Da formação inicial, da quantidade e das disciplinas que lecionam <sup>19</sup> .		
FORMAÇÃO INICIAL	QUANTIDADE DE PROFESSORES	DISCIPLINA(S) QUE LECIONA
Letras (Inglês)	02	Inglês
Letras (Português)	10 <sup>20</sup>	Português, História, Filosofia, Inglês, Artes e Ensino Religioso.
Biologia	03	Ciências, Biologia, Química, Física e Artes.
Matemática	07	Matemática
História	06	História, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Geografia, Artes e Português.
Química	01	Química e Ciências
Física	01	Física
Pedagogia	04	Geografia, Física, História, Ensino Religioso e Ciências.
Geografia	04 <sup>21</sup>	Geografia, Matemática e Artes.
Educação Física	02	Educação Física.

Com esta representação da “TABELA 1”, percebemos que os docentes habilitados a lecionarem as disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia, História e Pedagogia, são os que mais estão em desvio de suas funções profissionais. Questionados, “*Por que você acha que isso (docentes serem formados em uma área e lecionarem em outras) ocorre?*” no questionário aplicado, a maioria respondeu que faltam professores formados na área e essas aulas fora da sua área de atuação acabam completando a carga horária. Observemos que as disciplinas de Artes e Física são as que mais estão em desvio com os profissionais de Português, Biologia, História e Geografia, utilizando as aulas dessas disciplinas para complementar sua carga horária, visto que só há um professor habilitado para lecionar a disciplina de Física e nenhum para a disciplina de Artes.

Há escassez de professores no Ensino Médio, especialmente nas disciplinas das ciências exatas e da natureza, mais precisamente em Química, Física, Biologia e Matemática. Dados do INEP, mesmo que preliminares, apontam para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química,

<sup>19</sup> O levantamento foi feito no plano geral, ou seja, no total são 07 professores de formados em Letras (Português) nas duas escolas e além de sua disciplina de formação, lecionam outras que estão entre as demais citadas.

<sup>20</sup> Três desses docentes estão se graduando em Letras.

<sup>21</sup> Um dos docentes possui duas formações: Matemática e Geografia, porém sua portaria é como professor de Geografia.

Matemática e Biologia. Precisa-se, por exemplo, de 55 mil professores de Física; mas, entre 1990 e 2001, só saíram dos bancos universitários 7.216 professores nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química.<sup>22</sup>

Outro caso que deve ser dado um foco maior, é o dos profissionais formados em Pedagogia, onde os quais, habilitados a lecionarem às séries iniciais do Ensino Fundamental (séries iniciais ao 5º ano) atuam das séries finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, seja ele na modalidade regular ou EJA. Estes, então, lecionam as disciplinas de Geografia, Física, História, Ensino Religioso e Ciências, nas duas últimas fases da Educação Básica nas duas escolas utilizadas como campo de pesquisa.

Esse é um dos fatos que ocorre pelo fato de utilizarem a educação como “cabide político” de emprego. Os profissionais são contratados (indicados) e aceitam porque precisam do emprego, e as disciplinas que eles lecionam são impostas pela direção da escola para que cada docente atue (mesmo sem condições) conforme os parâmetros e objetivos de cada disciplina, fazendo isso mesmo com a situação trabalhista instável.

Alguns pesquisados inseridos dentro dessa realidade do desvio de suas funções sabem das razões desse acontecimento visto que, suas opiniões não diferem de estudos nacionais que demonstram dados a respeito dessa problemática. Esses docentes associam o fato do desvio de função às oportunidades de estudos nas suas áreas de formação. Em alguns desses casos, um docente formado em geografia leciona há mais de 30 anos a disciplina de matemática, assim como outro formado em história leciona por igual período a disciplina de Educação Física, ambos concursados efetivos nas disciplinas de formação.

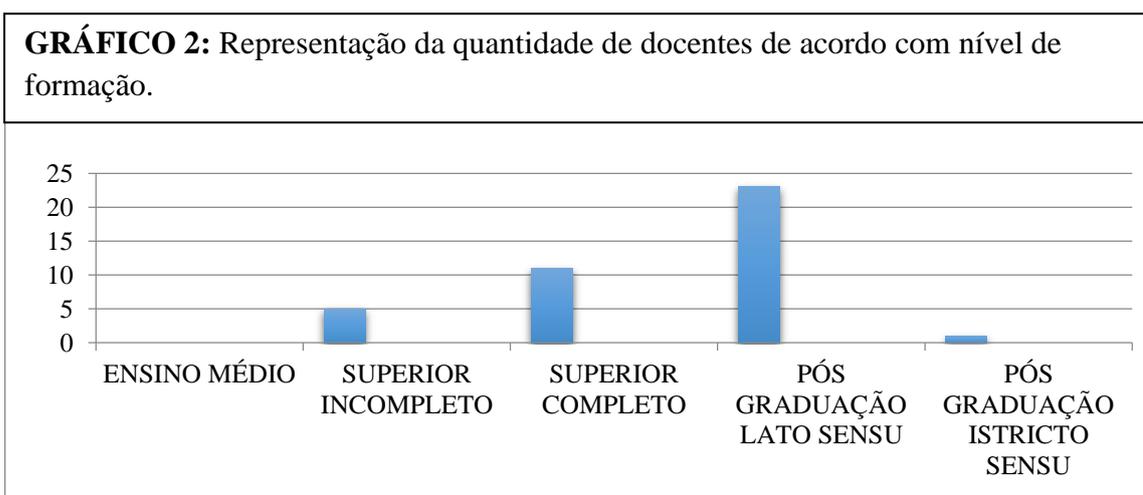
Mas, afinal, qual a atitude da direção escolar para resolver esse problema? Questionado a direção da escola sobre esse acontecimento, fomos informados que os mesmos já lecionam há muito tempo tais disciplinas e que não ver motivos para colocarem dentro de suas atuações iniciais. Dentro desse panorama, inserimos a opinião de outro docente onde ele atenta que isso ocorre “*porque não há uma preocupação maior com a educação e com o aprendizado dos estudantes*”. Entre outros dados coletados, alguns pesquisados são conscientes do fato e acham mais racional que cada professor deva se especializar numa área, para que haja um maior empenho e dominação característica de qualquer assunto que venha a lecionar.

---

<sup>22</sup> RUIZ (2007, p. 15)

No Censo escolar de 2007, ainda era visível professores sem a formação mínima exigida para exercer a docência na educação básica em todo o país. “Os denominados “professores leigos” formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino”<sup>23</sup>. O “GRÁFICO 2” mostra uma realidade diferente da representada no censo escolar de 2007 no país. Apresentando de forma decrescente, a maioria do corpo docente encontram-se com pós-graduação *lato sensu* (especialização), em seguida os docentes que têm apenas curso superior, os que têm superior incompleto (estão cursando a graduação), pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e com ensino médio<sup>24</sup>.

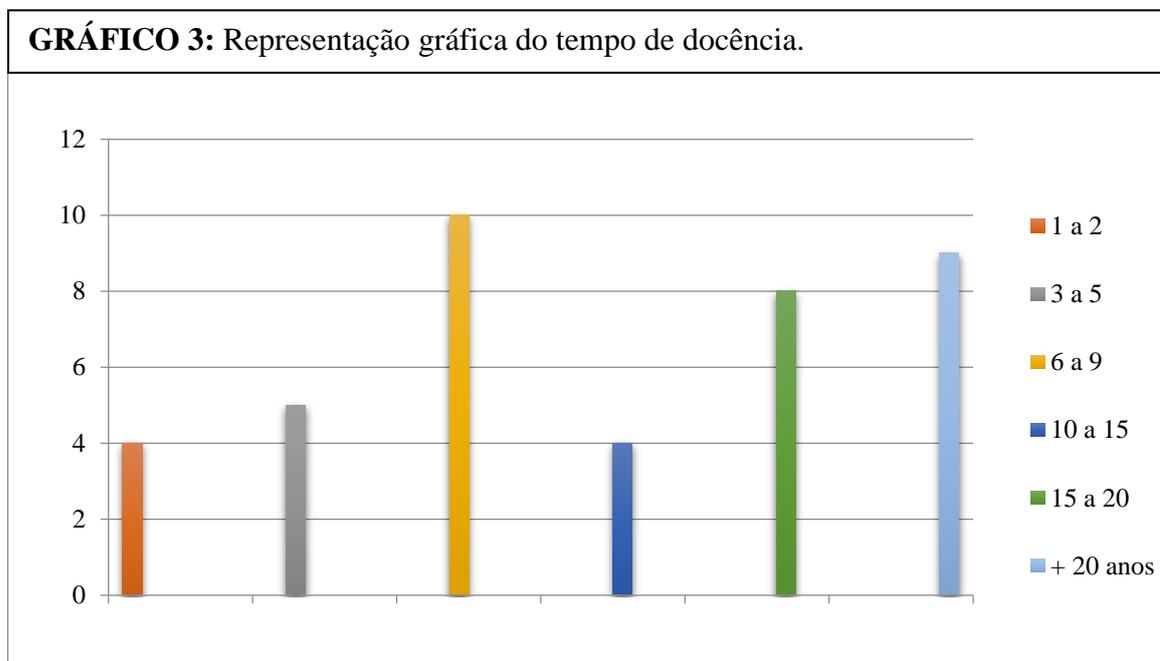
Questionados se já houve algum preconceito ou constrangimento por parte de seus pares ou dos educandos por não serem formados ou atuarem em uma área diferente os pesquisados negaram qualquer ato de discriminação ou violação que viesse a constrangê-los.



<sup>23</sup> MEC (2009, p. 26)

<sup>24</sup> No geral são 23 docentes com pós-graduação *lato sensu* (especialização); 11 com apenas superior completo; 5 cursando a graduação; um com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e nenhum apenas com ensino médio.

### 4.3 Do tempo de vida docente, cotidiano e satisfação profissional.



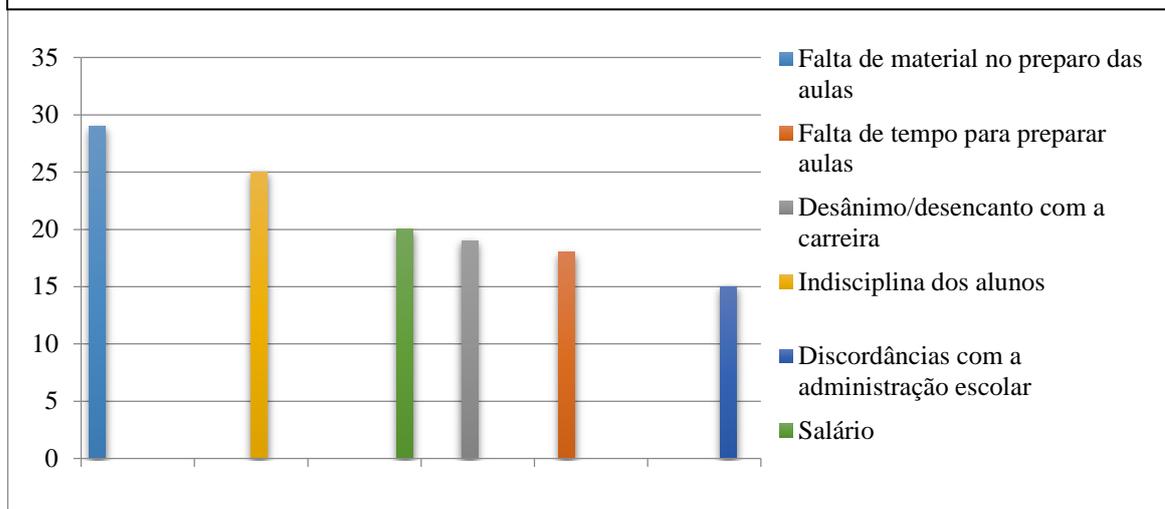
No “GRÁFICO 3” temos a representação do tempo de docência delimitada por períodos. Diante disso, percebemos que a maioria dos docentes têm mais de 10 anos de trabalho (10 a 15; 15 a 20; + 20 anos), ou seja, são professores experientes em tempo de serviço e de construção pedagógica em sala de aula.<sup>25</sup>

Em relação ao cotidiano docente, foi pedido para que estes apontassem em ordem de relevância seis itens das principais dificuldades que eles enfrentam no dia a dia escolar. Foram apresentados os seguintes itens<sup>26</sup>: *falta de material no preparo das aulas, falta de tempo para preparar aulas, desânimo/desencanto com a carreira, indisciplina dos alunos, discordâncias com a administração escolar e salário.*

<sup>25</sup> A experiência neste caso está vinculada ao tempo de serviço dos docentes assim como aos acontecimentos da prática pedagógica durante este período, no auxílio de sua concepção profissional e nas trocas de conhecimentos e interações entre seus pares.

<sup>26</sup> Os docentes tinham a opção de enumerar de 1 a 6, por ordem de relevância os itens supracitados. O número um seria a principal dificuldade enfrentada e assim respectivamente.

**GRÁFICO 4:** Dificuldades enfrentadas no cotidiano docente (ordem de relevância dentre 6 itens)



Diante dos dados coletados, vemos que, para a maioria dos docentes, a principal dificuldade é a “*falta de material no preparo das aulas*”. Em muitas situações não há livros didáticos para todo alunado e há necessidade de preparo de apostilas para que seja feita uma aula mais eficaz e ganhe tempo, sem que seja preciso utilizar-se de texto escrito em quadro branco, assim como a utilização de outros materiais didáticos para a dinamização das aulas.

O segundo item levado em consideração como dificuldade é a “*indisciplina dos alunos*”. Esta geralmente acontece por alguns motivos específicos, como a perda da autoridade do professor, tanto no que se refere ao conhecimento quanto a sua postura em sala de aula; aos procedimentos metodológicos utilizados que geralmente não levam a construção do conhecimento dos alunos, em consequência das aulas pouco atrativas que não estimulam sua participação nem tanto sua inserção de estudante como papel ativo, causando assim sua dispersão no aprendizado durante as aulas, gerando, assim, a considerada indisciplina dos alunos<sup>27</sup>.

O terceiro item considerado como dificuldade pelos docentes pesquisados foi o “*salário*”, considerado incondizente à carga horária trabalhada: em alguns casos essa é a única fonte de renda de algumas famílias, levando os docentes a se sobrecarregarem ensinando em duas escolas, e fazendo algum trabalho extra para complementar sua renda,

<sup>27</sup> TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Indisciplina escolar:** sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. Disponível em: [http://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/\\_trevisol-indisciplina-escolar-sentidos-atribuc3addos-por-alunos-do-ensino-fundamental.pdf](http://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/_trevisol-indisciplina-escolar-sentidos-atribuc3addos-por-alunos-do-ensino-fundamental.pdf). Acessado em: 10 de Junho de 2014.

acarretando em um desempenho profissional insatisfatório e refletido no aprendizado do alunado.

O quarto item, “*desânimo/desencanto com a carreira*”, geralmente é associado às condições de trabalho que engloba muitos fatores como retorno financeiro, descrédito profissional, incentivo para formação contínua, indisciplina dos alunos, infraestrutura, dentre outros, gerando desapontamento com a carreira, levando em muitos casos ao abandono profissional.

O quinto item, “*falta de tempo para preparar aulas*”, remete ao item quatro. Geralmente, para aumentar sua renda, os professores lecionam em outras unidades de ensino, sobrecarregando-se de trabalho, fora outras atividades extras, onde não se encaixa tempo para preparo de aulas. O sexto e último item, “*discordâncias com a administração escolar*”, foi o item considerado menos difícil de lidar pelos docentes. Geralmente a direção não interfere na atuação dos docentes, e, em qualquer problema enfrentado em sala de aula, a administração é acionada na tentativa de solucionar o problema.

Outro item observado em nossa pesquisa relaciona-se à satisfação profissional dos docentes pesquisados. A “*TABELA 2*” mostra os resultados obtidos de acordo com suas respostas diante do questionário aplicado.

<b>TABELA 2: Representação quanto à satisfação profissional dos docentes pesquisados</b>	
<b>NÍVEL DE SATISFAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
1 – Sou realizado profissionalmente	11
2 – Em geral, sinto-me satisfeito(a) no meu trabalho escolar	21
3 – Às vezes sinto-me desanimado(a) com a minha profissão	04
4 – Se fosse possível mudaria de emprego	04
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>

Diante do que é apresentado na “*TABELA 2*”, vemos que há maior satisfação com a vida profissional do que insatisfação. O primeiro item, “*Sou realizado profissionalmente*”, mostra uma parte dos professores satisfeitos com a vida docentes que escolheram para si, superando os obstáculos do dia-a-dia conseguindo a realização profissional. O segundo item, “*Em geral, sinto-me satisfeito(a) no meu trabalho escolar*”, mostra mais da metade dos pesquisados satisfeitos com a profissão docente, mesmo com os empecilhos encontrados no cotidiano docente, conseguem superá-los. O item três mostra o resultado de docentes que às vezes sentem-se desanimados com sua profissão, muitas vezes, sendo refletido na sala de aula

e no rendimento dos alunos. O último item expõe a quantidade de professores que “*Se fosse possível mudariam de profissão*”, mostrando insatisfação com sua vida profissional e com o espaço educacional a qual está inserido.

Diante dessa situação e de outras decorrentes do cotidiano profissional desses docentes, a maioria desses acham que há uma carência na formação que difere com a realidade da profissão, ou seja, no que diz respeito às divergências entre o que é trabalhado na graduação vista como superficial e a prática em sala. Outra parte dos pesquisados não acreditam que há uma carência quanto a formação por ser perceptível a facilidade do acesso a informação e da implantação de políticas para a solução dessa carência de docentes habilitados em áreas específicas, como a implantação de cursos à distância oferecidos pela UEPB e pela UFPB assim como instituições particulares, além de cursos de formação continuada aos docentes. Esses acreditam numa desvalorização da profissão e das condições de trabalho dificultada pela falta de estrutura física (laboratórios, bibliotecas, salas de aula) e financeira das instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a profissão de professor é uma das mais importantes que existem, tendo em vista que todas as demais dependam dela. Diante do que foi exposto neste estudo, percebemos que no município de Sertãozinho-PB há uma problemática que não difere dos demais municípios brasileiros, quando resolvemos ressaltar a questão do desvio de função dos profissionais docentes da educação.

Vimos que, diferente do que acontece no âmbito nacional, não temos escassez de professores de matemática, mas ainda continuamos com carência nas disciplinas de física e química, assim como nas disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira, onde não temos professores habilitados para lecionar tais disciplinas, sendo essas utilizadas para serem complementos de carga horária. Não devemos também deixar de ressaltar os professores formados em Pedagogia, os quais lecionam disciplinas aleatórias (chegando a lecionar até três disciplinas diferentes).

Levando em consideração alguns dados quando comparados a níveis nacionais, nos sobrepomos quantitativamente, como por exemplo o nível de formação dos nossos docentes, que mesmo uma parte desses ainda estejam se graduando, a maioria têm pós-graduação *lato sensu* (especialização). Quanto ao sexo dos docentes pesquisados, a maioria é do sexo feminino, porém, como os dados mostrados, percebe-se um crescimento do docente masculino nos últimos 10 anos.

Outro dado a ser observado é o processo histórico da formação docente no Brasil que vai remeter aos anos iniciais do século XIX: após a emancipação política brasileira ocorre a primeira tentativa de organizar a educação com a criação de uma Escola de Primeiras Letras para atuar nas corporações militares, como o decreto de 1º de março de 1823, onde, daí em diante, a educação torna-se uma problemática crescente no dia a dia da sociedade brasileira, esta em constante transformação política, econômica e social. Podemos perceber que no século XIX, não ocorre muitas mudanças na legislação educacional, mesmo com a instituição da Lei de 15 de outubro de 1827, considerada nossa primeira “LDB”, e com as alterações do Ato adicional de 1834, só iríamos ter algum foco maior a partir de 1890 quando começa uma maior expansão das Escolas Normais pelo País.

Nossa pesquisa foi realizada de março a abril de 2014, onde obtemos acesso à informação dos pesquisados através do questionário aplicado que nos ajudou a responder

sobre a problemática da temática pesquisada. Foi elaborado um questionário com 29 perguntas, relacionadas aos perfis profissionais e suas opiniões sobre o que estávamos pesquisando. Vimos que sobre a condição do desvio de função é comum, em ambas as escolas pesquisadas, os profissionais formados, em sua minoria, atuarem apenas em suas funções. Geralmente eles lecionam às disciplinas que estão habilitados e outra para complementar sua carga horária.

Cada disciplina tem seu objetivo único, ou seja, um professor habilitado à disciplina de história tem que estar ciente dos conceitos estruturadores da História, além da concepção de um ensino/aprendizagem criativo que coloque o aluno no centro do processo inserindo à mobilização de ações adequadas às atividades didáticas propiciando o exercício do conhecimento produzido na e para a escola. Aos poucos as coisas vão acontecendo, tomando forma e se estruturando. Dessa forma é a educação: desde o século XIX tentando preencher lacunas e formar sujeitos independentes e formadores de opiniões.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Ana *et al.* **Reprovado!** Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR76363-6009,00.html>. Acessado em 22 de Maio de 2014.

CHAER, Galdino *et al.* **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/201/187>. Acessado em 08 de Abril de 2014.

FERREIRA, Ana Emília C. Souto e CARVALHO, Carlos Henrique de. **As escolas primárias no brasil na primeira república:** influências pedagógicas (1890-1930). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175\\_ARQUIVO\\_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175_ARQUIVO_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf). Acessado em 18 de Maio de 2014.

FILHO, Luiz Lopes Diniz. **Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada.** Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acessado em: 29 de Maio de 2014.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acessado em 29 de Abril de 2014.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 08 de maio abril de 2014.

**LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acessado em 02 de Junho de 2014.

MEC. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acessado em 12 de Março de 2014.

MENEGUETTI, Naila Fernanda S. Pereira e MENEGUETTI, Dionatas U. de Oliveira. **Desvio de função dos professores para outras áreas de formação na Escola 28 de Novembro no município de Puro Preto do Oeste – RO.** Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente 1(1): 41-50, mai-out, 2010. Disponível em:

<http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/view/10/6>. Acessado em 10 de Março de 2014.

MENEZES, Kelle de Cássia Rodrigues *et al.* **Desvio de função de professores:** estudo de caso em turmas do PARFOR e em duas escolas públicas de Santarém. DISPONÍVEL EM: [http://www.cibem.org/extensos/1243\\_1377033818\\_cibem\\_kelle.docx](http://www.cibem.org/extensos/1243_1377033818_cibem_kelle.docx). Acessado em: 10 de Março de 2014.

MICHAELIS. **Dicionário de Português Online** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=professor>> Acessado em, 14 de maio de 2014.

RUIZ, Antonio Ibañez *et al.* **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais:** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acessado em 15 de Abril de 2014.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos e MEDEIROS, Juliane dos Santos. **Formação e valorização docente no império brasileiro.** Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FORMACAO-E-VALORIZACAO-DOCENTE-NO-IMPERIO-BRASILEIRO.pdf>. Acessado em: 18 de Maio de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil:** vicissitudes dos dois últimos séculos. UNICAMP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 28 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. UNICAMP. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em 08 de Abril de 2014.

SOUSA, Ana Paula R. de e ARAÚJO, Lucélia Costa. **Dificuldades da prática docente.** Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/poster/4\\_Ana%20Paula%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/poster/4_Ana%20Paula%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf). Acessado em: 12 de Junho de 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, N° 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acessado em 14 de Abril de 2014.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Indisciplina escolar:** sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. Disponível em: <http://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/trevisol-indisciplina-escolar-sentidos-atribuc3addos-por-alunos-do-ensino-fundamental.pdf>. Acessado em: 10 de Junho de 2014.

UNESCO. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>. Acessado em: 15 de Abril de 2014.

## **APÊNDICE**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
CAMPUS III – GUARABIRA/PB  
CENTRO ACADÊMICO DE HISTÓRIA**

Pesquisa realizada pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, na linha de pesquisa em **História, Ensino e Currículo**, fazendo um levantamento do perfil dos docentes desta Unidade de Ensino, no município de Sertãozinho-PB, de acordo com o questionário socioeconômico abaixo. Não há necessidade de identificação. Certo de contar com sua colaboração, desde já, fica externado nossa gratidão.

**OBSERVAÇÃO: CASO NÃO SINTA-SE À VONTADE DE CONTRIBUIR COM ESTA PESQUISA INFORME O MOTIVO ABAIXO. CASO CONTRÁRIO, DESCONSIDERE ESTE INFORME.**

---

---

---

---

**1) Sexo:** ( )M ( )F

**2) Idade:** \_\_\_\_\_

**3) Estado Civil:**  
\_\_\_\_\_

**4) Filhos:** ( )SIM ( )NÃO. **Se sim, informe QUANTOS:** \_\_\_\_\_

**5) Em relação a moradia:**

( ) Financiada

( ) Alugada

( ) Cedida

( ) Própria

**6) Cidade em que reside:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7) Como fez seus estudos de ensino fundamental (1º grau)**

( ) Escola Pública

( ) Parte em escola pública e parte em particular

( ) Particular com bolsa parcial

( ) Particular com bolsa integral

( ) Particular sem bolsa

**8) Como fez seus estudos de ensino médio (2º grau)?**

( ) Escola Pública

( ) Parte em escola pública e parte em particular

( ) Particular com bolsa parcial

( ) Particular com bolsa integral

( ) Particular sem bolsa

**9) Formação escolar:**

( ) Médio completo

( ) Médio pedagógico

( ) Superior incompleto

( ) Superior completo

( ) Pós Graduação *Lato sensu* (Especialização)

( ) Pós Graduação *Istricto sensu* (Mestrado/Doutorado)

**CURSO:**  
\_\_\_\_\_

**10) Instituição que concluiu a graduação/ano de conclusão:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**11) Há quantos anos você está lecionando?**

- De 1 a 2 anos.  
 De 3 a 5 anos.  
 De 6 a 9 anos.  
 De 10 a 15 anos.  
 De 15 a 20 anos.  
 Há mais de 20 anos.

**12) Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- De 1 a 2 anos.  
 De 3 a 5 anos.  
 De 6 a 9 anos.  
 De 10 a 15 anos.  
 De 15 a 20 anos.  
 Há mais de 20 anos.

**13) NESTA ESCOLA, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula + extraclases + departamental, se houver.)**

- Até 19 horas-aula  
 20 horas-aula.  
 De 21 a 24 horas-aula.  
 25 horas-aula.  
 De 26 a 29 horas-aula.  
 30 horas-aula.  
 De 31 a 39 horas-aula.  
 40 horas-aula.  
 Mais de 40 horas-aula

**14) Qual é a sua situação trabalhista NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)**

- Efetivo  
 Prestador de serviço por contrato temporário.  
 Prestador de Serviço por contrato de Urgência (Substituto)  
 Prestador de serviço sem contrato.  
 Outras.

**15) Em quantas Escolas você trabalha?**

- Apenas nesta escola  
 Em 2 escolas  
 Em 3 escolas

Em 4 escolas ou mais.

**16) Você exerce outra atividade remunerada fora da área educacional? Se SIM, informe qual.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**17) Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?**

\_\_\_\_\_

**18) Marque a opção que se enquadra na opção de início da vida docente:**

- Iniciei minha vida docente antes mesmo de iniciar a graduação.  
 Iniciei minha vida docente no período da graduação e atuava na área que estava me graduando.  
 Iniciei minha vida docente logo após iniciar minha graduação, porém não atuava na área que estava me formando.  
 Iniciei minha vida docente porque estava desempregado.

**19) Rede de Ensino:**

- Estadual  
 Municipal  
 Particular  
 Federal

**20) Em ordem de relevância, aponte as dificuldades no seu cotidiano docente (pontuar de 1 a 6):**

- falta de material no preparo das aulas  
 falta de tempo para preparar aulas  
 desânimo/desencanto com a carreira  
 indisciplina dos alunos  
 discordâncias com a administração escolar  
 salário

**21) Quanto a satisfação profissional:**

- Sou realizado profissionalmente  
 Em geral, sinto-me satisfeito(a) no meu trabalho escolar  
 Às vezes sinto-me desanimado(a) com a minha profissão  
 Se fosse possível mudaria de emprego

22) Disciplina(s) que leciona.

\_\_\_\_\_

23) Se leciona alguma(s) disciplina(s) fora da sua área de formação, indique qual(is) o(s) principal(is) motivo(s).

\_\_\_\_\_

24) Outras disciplinas que você já lecionou: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25) Qual sua opinião quanto aos docentes serem formados em uma área e lecionarem em outras? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26) Por que você acha que isso ocorre? Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**OBSERVAÇÃO: AS PERGUNTAS A SEGUIR SÓ DEVERÃO SER RESPONDIDAS CASO VOCÊ LECIONE DISCIPLINA(S) FORA DE SUA ÁREA DE FORMAÇÃO.**

27) Se você NÃO marcou a 1ª opção (efetivo) da questão 14, informe qual(is) a(s) razão(ões) de ter aceito a proposta de lecionar fora de sua área de formação. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

28) De um ponto de vista geral, há uma carência de formação adequada para a execução do magistério? Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29) Já ocorreu algum constrangimento ou preconceito por parte de seus pares ou dos educandos por não ser formado ou não ser formado em sua área de atuação? Explique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!

*“Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.”*

*(Dom Pedro II)*