



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marlova Giuliani Garcia

**OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS COORDENADORES DE
CURSO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE, RIO BRANCO – BRASIL**

Santa Cruz do Sul
2015

Marlova Giuliani Garcia

**OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS COORDENADORES DE
CURSO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE, RIO BRANCO – BRASIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janes Teresinha Fraga Siqueira

Santa Cruz do Sul
2015

G216s Garcia, Marlova Giuliani
Os sentidos do trabalho para os coordenadores de curso do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco - Brasil / Marlova Giuliani
Garcia. – 2015.

188 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2015.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janes Teresinha Fraga Siqueira.

1. Professores universitários. 2. Ensino superior. I. Siqueira,
Janes Teresinha Fraga. II. Título.

CDD: 378.12

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Marlova Giuliani Garcia

**OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS COORDENADORES DE CURSO DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE,
RIO BRANCO – BRASIL**

Essa Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr.^a Janes Teresinha Fraga Siqueira
Professora Orientadora - UNISC

Dr. César Goes
Professor examinador - UNISC

Dr.^a Carla Cristina Dutra Búrigo
Professora examinadora - UFSC

Dr.^a Graziela Macuglia Oyarzabal
Professora examinadora - ULBRA

Dr.^a Magda Maria Colão – UCS
Professora examinadora - UCS

Santa Cruz do Sul
2015

DEDICATÓRIA

Primeiramente, nada mais justo do que dedicar todo esse trabalho a minha família e, em especial, ao meu pai Nestor, por tudo que me proporcionou, mesmo não estando fisicamente comigo. Se hoje cheguei até aqui, é porque você foi e sempre será meu exemplo de bondade, paciência e amor. Tenho a certeza da sua presença em minha vida, do acordar ao adormecer de todos os dias.

A minha mãe Olga, que sempre me auxiliou em vários momentos de dificuldade, dando apoio e guiando com sua sabedoria, não só os meus passos, mas de toda a nossa família. Na ausência física de nosso pai, cumpriu fielmente sua tarefa de mãe, além de incorporar a tarefa de pai.

Ao meu amado Romário, pelo companheirismo, amor, carinho e compreensão. Ao seu lado tenho a certeza de um grande amor que o vento não leva e a distância não separa.

Aos meus filhos, Matheus e Júlia, que compreenderam o meu pouco tempo e a distância e, mesmo assim, permaneceram firmes na certeza de que isso não seria eterno e com grande responsabilidade trilharam seus caminhos, enchendo-me de orgulho. Vocês são brilhantes!

Ao meu irmão Alex que, devido às dificuldades que tivemos que enfrentar em nossas vidas, faltou-nos tempo para conviver. Sempre estivemos distantes pra poder alcançar os nossos objetivos, mas nunca é tarde para viver aquilo que ainda não foi possível ser vivido.

Aos meus queridos alunos e bolsistas Farlani e José Willian. O auxílio de vocês foi fundamental no processo da pesquisa, ao abdicar de parte de seus tempos para que esse estudo pudesse acontecer. Não existe valor financeiro que possa retribuir o carinho, a responsabilidade e a dedicação de vocês na construção desse trabalho. Tenho certeza do sucesso de vocês.

Às turmas dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnólogo em Processos Escolares e à Especialização em Educação Profissional Científica e Tecnológica, que trilharam essa caminhada junto comigo, partilhando de ausências e de reflexões sobre os temas de educação. Saibam que tenho muito carinho e acredito no sucesso de todos vocês.

Aos profissionais da educação do IFAC, professores, coordenadores de cursos, gestores, que dedicam sua vida ao trabalhar com a formação e que têm nesta linda profissão um poder: o de mudar o curso da vida das pessoas, com carinho, amor, dedicação, competência e profissionalismo. Sem vocês, esse estudo não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida, pela sabedoria, por todas as minhas conquistas pessoais e profissionais, e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, que não mediram esforços para me ajudar, durante a realização do mestrado e dessa dissertação. A estas pessoas, externo aqui meus sinceros agradecimentos.

A minha orientadora, Janes Teresinha Fraga Siqueira, por suas orientações e paciência, assim como pelas palavras de incentivo e ajuda, além dos ensinamentos que levarei para vida toda. Não tive apenas uma orientadora, tive e terei uma pessoa amiga, companheira e, acima de tudo, humana.

Ao programa de mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, nas pessoas de Daiane Maria Isotton, secretária do programa, Prof. Dr. Felipe Gustsack, na época, Coordenador desse programa, pelas palavras de incentivo e conforto, que me fizeram acreditar que a distância não seria empecilho para a continuidade do curso e que as dificuldades podiam ser superadas.

A todos os professores do mestrado que me auxiliaram na construção dessa caminhada, em especial, ao professor Cesar, que sempre foi além de suas atribuições institucionais de professor. Embora à distância, sempre destinou um tempo para dialogar sobre a pesquisa, aproveitando as facilidades que as tecnologias da informação e da comunicação hoje nos oferecem.

Aos amigos e colegas, que me motivaram e auxiliaram muito com palavras de incentivo e orientações nos momentos de desorientação, de incertezas, em especial, à Suzani e à Joyce.

À professora Eliane Auxiliadora Pereira e à Ana Paula, que estiveram ao meu lado incentivando e apoiando. À banca de avaliadores, que prontamente e com grande entusiasmo aceitaram fazer parte desse momento tão importante da minha vida.

Ao IFAC, que abriu suas portas para que o meu local de trabalho pudesse ser transformado em material de pesquisa, além de dar apoio e auxílio nos momentos de dificuldade.

Em especial, aos professores coordenadores de curso, que entre aulas e atendimentos da demanda da coordenação conseguiram destinar um pouco do seu tempo para que a pesquisa pudesse acontecer.

A vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo tratar dos sentidos do trabalho para os professores e coordenadores de curso do IFAC, Campus Rio Branco. A investigação é de natureza qualitativa, a partir de um estudo de caso, que teve a contribuição da dialética materialista. A população e a amostra constituíram-se de Coordenadores de Cursos que também são professores, do segundo semestre de 2014 do IFAC, Campus Rio Branco. As informações foram coletadas por meio de entrevistas com um roteiro semiestruturado e anotações sobre situações cotidianas. Foram analisados também documentos e legislações que orientam o trabalho do IFAC. Os resultados mostraram que os sentidos atribuídos ao trabalho, decorrem das condições a que estão submetidos esses professores e coordenadores. Essas condições levam professores e coordenadores a enfrentar contradições no desenvolvimento de seu trabalho. Partindo dos relatos dos sujeitos pesquisados sobre os diversos aspectos e elementos que constituem as suas condições de trabalho, constatou-se que: os professores assumem o cargo de coordenador de curso por *status*, pensando no desenvolvimento do seu currículo profissional; na maioria das vezes, o trabalho apresenta condições desfavoráveis; ficam demasiadamente cansados devido à quantidade de horas trabalhadas, o que dificulta os estudos. Sobre as condições de trabalho, percebeu-se que, mesmo atribuindo sentidos de importância para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como da instituição, esse trabalho acontece, muitas vezes, em condições precárias, devido à falta de remuneração adequada à jornada de trabalho e às demandas inerentes ao cargo. Quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho, constatou-se que, de maneira geral, existem mais sentidos negativos do que sentidos positivos relacionados a essa função. Essa análise proporcionou compreender com mais clareza o que significa a lógica capitalista, pois, mesmo tendo formação, esse sujeito acaba por se render ao sistema que domina o trabalho dentro da sociedade, contrariando o sentido que ele atribui ao trabalho enquanto professor. Assim, a partir das discussões, evidenciou-se a necessidade das instituições de ensino justificar sua existência, melhorando as condições materiais de trabalho e da formação continuada, de modo a superar a educação produtora de mão-de-obra barata, que favorece o capitalismo, visto que o excesso de carga horária de trabalho burocrático impede a construção de um ambiente de trabalho reflexivo fortalecido pelas relações humanas. Torna-se necessário, desse modo, que professores e coordenadores de curso organizem suas lutas, para que sejam reconhecidos pelo trabalho importante e transformador que realizam, reivindicando salários condizentes com as suas funções, além da garantia de tempo para estudar e planejar, para que seja possível promover uma educação para a emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Contradições. Coordenadores e professores do IFAC. Sentidos do trabalho e do estudo.

ABSTRACT

This research has as objective talk about the sense of the work to professors and course coordinators from IFAC, Campus Rio Branco. The investigation is of qualitative nature, from a case study that had a contribution of the materialistic dialectic. The population and the sample were composed by Course Coordinators that also are teachers of the second semester of 2014 at IFAC, from Rio Branco. The information was collected by means of interviews with a script semi structured and notes about quotidian situations. Likewise documents and legislations that guide the IFAC's work were analyzed. The results showed the senses attributed to work derive from conditions to which these professors and coordinators are submitted. These conditions conduct professors and coordinators to front contradictions in the development of your work. Starting from the reports of the searched subjects about several aspects and elements that composed the your work conditions, it was observed: the teachers assume the rule of course coordinator for status, thinking in the development of the your professional curriculum; in the most of the times, the work present unfavorable conditions; they get excessively tired due to quantity of hours worked, that is prejudicial to the studies. About the conditions of work, it was realized that, even though attributing senses of importance to the personal and professional development, as also of the institution, this work happens, several times, in precarious conditions, due to lack of adequate remuneration to work journey and to the inherent demands to the rule. Related to senses attributed to work, it was found out, in a general way, there are more negatives than positives senses related to this function. This analysis allowed comprehend with more clarity what mean the capitalistic logic, because, even he having formation, this subject finished for surrender to system that dominate the work inside of the society, contrary to the sense that he attributed to the work while professor. Therefore, from the discussions, it was evidenced the necessity of the teaching institutions justify your existence, improving the conditions of the material of work and the continued formation, in order to overcome the education producer of cheap work force, that favoring the capitalism, because the excess of bureaucratic workload prevent the construction of a ambient of reflexive work strengthened by human relations. Of this way, becomes necessary that professors and course coordinators organize your fights, to be recognized by the important and transformer work that they accomplish, demanding wages according with your functions, besides the warranty of time to study and plan, to be possible promote an education to the emancipation.

KEY WORDS: Contradictions. Coordinators and professors from IFAC. Senses of the work and study.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os sentidos do trabalho para os professores.....	116
Gráfico 2 – Os sentidos do trabalho para os Coordenadores de Curso.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
IEOB	Instituto de Educação Olavo Bilac
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFS	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Por que do interesse pelo tema.....	12
1.2	A pergunta: Tema e delimitação do problema.....	21
1.3	Problema e objetivos.....	21
1.3.1	Objetivo Geral.....	21
1.3.2	Objetivos Específicos.....	22
2.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	Políticas Públicas, Escola, Educação, Formação de Professores.....	23
2.2	Trabalho e Educação partir de Marx e Freire.....	35
2.2.1	O Trabalho na concepção de Marx.....	36
2.2.2	A Educação para Paulo Freire	42
2.3	A relação entre Educação e Trabalho em Instituições Educacionais - O Trabalho como Princípio Educativo em Marx e Engels, Gramsci, Saviani e Mészáros.....	47
2.4	O Trabalho dos Coordenadores de Cursos.....	58
2.4.1	Breve histórico.....	58
2.4.2	Breve histórico da Coordenação de Cursos.....	58
2.4.3	O Trabalho dos Coordenadores de Cursos no IFAC.....	60
2.4.4	Perfil e atribuições do trabalho dos Coordenadores de Cursos segundo a Legislação SINAES.....	62
2.5	A Gestão democrática da Educação, do Trabalho e da Escola.....	69
2.6	A questão do sentido e significação de Freire e Charlot.....	74
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	83
3.1	Natureza e tipo de estudo.....	83
3.2	Os sujeitos da pesquisa.....	85
3.3	Planejamento para a coleta de informações.....	86
3.4	Modo de análise das informações.....	87
4	A REALIDADE CONTRADITÓRIA DE TRABALHO E ESTUDO DOS PROFESSORES E COORDENADORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE, CAMPUS RIO BRANCO	89

4.1	Os sujeitos da pesquisa.....	89
4.2	As condições de trabalho e de estudo para Professores e Coordenadores de Curso.....	97
4.2.1	A visão de Professor sobre as condições de trabalho e estudo.....	98
4.2.2	A visão de Coordenador de curso sobre as condições de trabalho estudo.....	107
4.2.3	As duas visões: relações e contradições.....	109
4.3	Os sentidos do trabalho e do estudo para os Professores e Coordenadores de Curso.....	113
4.3.1	Quais sentidos os professores atribuem ao seu trabalho e estudo no papel de professores.....	115
4.3.2	Quais sentidos os coordenadores atribuem ao seu trabalho e estudo no papel de coordenadores.....	122
4.3.3	As duas visões: relações e contradições.....	130
4.3.4	Dizeres sobre a categoria Tempo Livre.....	133
5	REFLEXÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A - Questão inicial e pesquisa aplicada após reunião de direção de ensino com os coordenadores do curso.....	153
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores coordenadores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Campus Rio Branco.....	160
	APÊNDICE C - Quadro de análise das manifestações dos coordenadores de cursos sobre as categorias de análise, para analisar os sentidos do trabalho para os professores e coordenadores de cursos	162
	APÊNDICE D - Quadro de categorização para construção do gráfico sobre o trabalho do coordenador de curso.....	183
	APÊNDICE E - Quadro de categorização para construção do gráfico sobre o trabalho do professor que também é coordenador de curso.....	186

1 INTRODUÇÃO

1.1 Por que do interesse por esse tema:

Na introdução dessa Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), descrevo um pouco da minha trajetória profissional, enquanto professora formada no Magistério Nível Médio pelo IEOB – Instituto de Educação Olavo Bilac, graduada em Pedagogia pela UNIFRA – Universidade Franciscana, pós-graduada em Gestão Educacional pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria e, atualmente, mestranda em educação pela UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

Nesse percurso, busquei incessantemente o conhecimento para aperfeiçoar a minha prática na docência e na gestão, bem como desenvolver competências e habilidades imprescindíveis ao exercício da profissão que escolhi. O convívio com professores, alunos, famílias, colegas e diferentes instituições de ensino foi fundamental para ultrapassar barreiras e vencer desafios que se surgiram no contexto da minha profissão. Também considero que, mesmo com a conclusão dessas etapas, minha aprendizagem e meu desenvolvimento até aqui não foram ações isoladas, pois, conforme Freire (2001), aprendemos em comunhão com os outros e não sós.

Iniciei minha carreira profissional no Colégio Fátima, em Santa Maria, uma escola particular, mantida pelas Irmãs Palotinas, como auxiliar na Educação Infantil. Nessa época, eu era interna na escola e fazia o Curso de Magistério no Instituto de Educação Olavo Bilac, nessa cidade, uma escola com grande tradição na formação de professores. Considerei uma grande oportunidade, pois além de ter interesse e afinidade com essa área, era um sonho. Foram os primeiros passos na área da docência, pois pude conviver com os professores, pais, alunos e demais profissionais que atuam no dia a dia de uma escola, incluindo aqui os meus colegas professores, que foram as pessoas que me acolheram, ensinaram e, principalmente, ajudaram neste tão difícil início de carreira profissional.

A ajuda e, principalmente, a troca de experiências com essas pessoas foi possível, graças à formação e ao conhecimento construído em nossas trajetórias profissionais, possibilitando não apenas uma troca de conhecimentos, para que eu pudesse atingir meus anseios profissionais e pessoais, mas a realização de um sonho. Quando falamos em sonhos, não posso deixar de trazer as contribuições de Ernest Bloch (2005) que afirma, em sua hermenêutica, que a intenção humana é construída sobre o fundamento de sonhos por uma

vida melhor, a partir da esperança concretamente autêntica. Diante dessa construção, podemos dizer que o ser humano é um ser que vive o futuro, o desejo de realização, mas, ao mesmo tempo, ele tem medo, temor e a esperança sempre de uma vida melhor.

Bloch (2005) traz uma categoria denominada “sonhos”. Para ele, existe uma diferença fundamental entre os sonhos: uns caracterizam-se como sonhos diurnos e outros como sonhos noturnos. Estes são a realização secreta dos desejos antigos que estavam reprimidos e esquecidos dentro de nós mesmos; já os diurnos antecipam aquilo que é possível, é o sonhar de dia, quando os nossos desejos e privações são presentes. Diante dessas duas concepções, o sonhador sempre busca mais, e isso acaba fazendo com que ele não consiga aceitar as privações. Diante disso, posso afirmar que os meus sonhos diurnos e noturnos, ao longo do caminho, estão se concretizando, a partir da realização dos desejos do presente e da busca de realizar aquilo que está por vir, que almejo, e que ainda tenho como desejo dentro de mim.

Esta etapa de convivência na escola pode ser considerada como um período rico em reflexões e construção de muitos conhecimentos que, por mais que sejam ensinados e aprendidos, são próprios da vivência profissional propriamente dita, ou seja, a docência e a gestão são práticas construídas durante o cotidiano de trabalho do professor, coordenador, e que se fazem necessárias nas relações que se estabelecem dentro de uma instituição de ensino.

Passado um tempo, tive a oportunidade de trabalhar no CMSM – Colégio Militar de Santa Maria, onde iniciei na docência e, logo depois, na Supervisão Escolar, sendo a minha primeira experiência no trabalho com a gestão. Nesse período, tive a oportunidade de compartilhar muitas atividades com os demais colegas, na condição de supervisora do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Aos estudantes do Colégio Militar é oferecido um sistema de ensino tradicional. O objetivo é centrado na carreira militar e em vagas para o ingresso no Ensino Superior.

Com o tempo, percebi que a formação e a experiência não eram suficientes para trabalhar na gestão do ensino. Senti a necessidade de fazer uma formação continuada voltada especificamente para a gestão. Foi neste momento que optei por realizar o Curso de Pós Graduação em Gestão Educacional pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2010. O curso me proporcionou muitas leituras, que auxiliaram na realização do trabalho junto à equipe, para que pudéssemos desenvolver práticas de ensino adequadas à promoção do processo ensino e da aprendizagem. Esse curso também foi o que me motivou a dar continuidade no estudo do trabalho pedagógico que é desenvolvido na gestão, por isso optei por ingressar no mestrado em educação, especificamente na linha Educação, trabalho e emancipação.

Inicialmente, minha intenção de pesquisa estava voltada para questões relacionadas à gestão de representações e significados nas escolas estaduais, pois, nesse período, além de trabalhar como professora, estava atuando como Coordenadora Pedagógica em uma escola particular, no centro de Santa Maria, onde realizava a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa experiência me proporcionou estar em contato com professores dos mais diversos níveis, funcionários, alunos, família e comunidade, o que me instigou a investigar o sentido do trabalho do coordenador, que é também um professor. Essa investigação não poderia ser da minha escola, porque é muito complicado pesquisar o sentido do trabalho do coordenador, quando se está totalmente envolvido com o fenômeno. Por esse motivo, optei por realizar em outras escolas deste município e, dessa forma, contemplar os objetivos deste estudo.

Ao colocar minhas intenções de pesquisa nas orientações do mestrado, elas foram sendo construídas, a partir de um estudo na busca de analisar quais os sentidos atribuídos ao trabalho pelos coordenadores pedagógicos nas escolas. Após essa construção, aconteceu a minha nomeação em um concurso público para professora que fiz para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Foi um período de muita felicidade, por conquistar uma vaga como professora federal, mas também de preocupação, pois muitas seriam as mudanças. Foi preciso mudar de estado, ter que deixar momentaneamente a família e correr atrás de ajustes para poder viabilizar a continuidade do curso de Mestrado. Precisei pausar a construção do meu projeto, pois, quando cheguei ao Acre, fui convidada a participar de uma reunião com toda a equipe gestora do Instituto, ocasião em que realizaram a análise do meu currículo e uma conversa. Ao término dessa reunião, recebi o convite para trabalhar na Pró-Reitoria de Ensino, como Coordenadora dos Cursos Superiores e da Pós-Graduação do IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, juntamente com a docência, no Campus Rio Branco.

A Coordenação dos Cursos Superiores têm como objetivo articular, promover e acompanhar todas as coordenações dos cursos, desde a documentação até a implementação de novos cursos. Diante disso, fui acompanhar as rotinas dos Campus que pertencem ao Instituto. As minhas primeiras ações foi atuar na organização dos PPCs (Projeto Pedagógico de Curso) de cada curso junto às coordenações, organizar e regulamentar os NDEs (Núcleos Docentes Estruturantes) de cada curso para a discussão e finalização do PPC e organizar a relação das bibliografias existentes e o que ainda é necessário ser adquirido para a biblioteca, pois os cursos estão todos por iniciar o processo de reconhecimento junto ao MEC – Ministério de Educação.

O próximo passo, nesse processo de organizar a rotina pedagógica do campus, é pensar a verticalização¹ e a transversalidade² do ensino. Segundo os documentos e referenciais elaborados pelo MEC e Eliezer Pacheco, Secretário da Educação Tecnológica, no ano de 2011, esses são os principais objetivos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais. Esses objetivos contribuem para a organização do currículo diferenciado dessas instituições, sendo a transversalidade uma característica dessa verticalização, visto que ela orienta os eixos norteadores da filosofia dos Institutos Federais: o trabalho, a cultura, a tecnologia e a Ciência. Ainda nesses documentos, consta que essa verticalização implica pensar a organização pedagógica, de forma que as ofertas de vagas da Educação Profissional Técnica e Tecnológica que atendem cursos desde o nível médio técnico até os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Strictu Sensu* aconteça de maneira que o aluno tenha a oportunidade de construir o seu itinerário formativo na área escolhida.

Essa proposta traz a oportunidade dos professores atuarem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação, desde o curso técnico até a um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Strictu Sensu*. Mesmo que o significado de verticalização pareça simples e conhecido dentro da vivência e da realização do trabalho dos professores que atuam na Educação Profissional nos Institutos Federais, percebe-se que esse conceito ainda não é bem compreendido na bibliografia proposta pelo MEC. Isso se verifica também ao observar a concepção dos próprios profissionais de educação que participam desse contexto, pois, em algumas conversas nas reuniões, percebe-se essa fragilidade na fala de gestores. Isso causa, de certa maneira, um enfraquecimento dessa proposta educacional no interior da instituição e acaba por desencadear um enfraquecimento do seu papel social.

Para iniciar os diálogos com os Campus, foi necessário promover encontros para organizar os sujeitos que fazem parte da instituição, a fim de pensar sobre esse processo. Em

¹ Segundo PACHECO (2011, p.23), é "entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, a transversalidade diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais". "[...] A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica" (p.24).

² Segundo PACHECO (2011, p.24), "a verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica".

um segundo momento, foi realizado também um encontro com as comunidades para ouvir as sugestões, pois a demanda dos cursos precisa atender também ao interesse das pessoas que integram o contexto do qual o Instituto Federal faz parte.

No exercício da docência, trabalho como professora dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, com as disciplinas de Estágio, Práticas de Ensino, Didática Geral e Didática do Ensino de Biologia. São três turmas de alunos, envolvidos nas atividades propostas, dispostos a ler, debater e construir uma educação melhor para a sua comunidade. Também atuo no Curso Superior Tecnólogo em Processos Escolares, com a disciplina Gestão Escolar Democrática. Embora ambos sejam cursos superiores, percebi diferenças entre trabalhar em um curso que tem a finalidade de formar professores e, em outro, cujo objetivo é aperfeiçoar a formação de sujeitos para atuar no trabalho da gestão no espaço escolar.

Não há como negar que o público é diferente, porque é notório, no momento das reflexões acerca dos temas propostos, a sensibilidade do aluno em cada curso. Os alunos do curso de licenciatura são mais emotivos e subjetivos em suas participações; já os alunos do curso tecnólogo são mais práticos, enxergam as relações e os processos da vivência da escola com muita objetividade. Mesmo assim, são dedicados e dispostos a aprender.

Como professora, preciso pensar o planejamento, de forma que eu consiga contemplar os dois públicos, embora eu pense que, nas duas situações, estamos construindo relações de aprendizagem, seja por meio dos conteúdos sistematizados, seja pelos processos que se fazem necessários à realização das atividades da escola. O pedagógico não se concretiza sem o administrativo, e este perde sua razão de existir sem o pedagógico.

Passados dois meses trabalhando na Coordenação dos Cursos Superiores e da Pós-Graduação, surgiu a necessidade de que eu assumisse a Direção de Ensino, do Campus Rio Branco, onde sou lotada. Novamente houve a necessidade de construir as ações necessárias para desenvolver meu trabalho nesse novo cargo. A minha primeira ação, nesse sentido, foi a de conversar com os coordenadores de curso, professores, técnicos administrativos, alunos, para buscar a compreensão desse novo espaço em que eu iria atuar. Esse diálogo foi importante para me aproximar desses professores, técnicos e alunos, para construirmos juntos os objetivos necessários para o cumprimento do projeto educacional do Instituto.

Nas coordenações dos cursos, foi um trabalho interessante, porque realizei um momento de escuta e de socialização de ideias, para podermos trabalhar de forma mais tranquila. Foi muito positiva a experiência, pois muitos participaram com sugestões, o que contribuiu para o trabalho do grupo. Diante dessa nova vivência, precisei repensar a organização do meu projeto. Confesso que o sentimento de frustração foi bastante grande, o que, de certa forma,

me afetou muito em relação à trajetória dentro do programa de mestrado, pois havia iniciado um estudo, bem como um projeto, o qual não pude dar continuidade nesse novo espaço que estou vivenciando. Senti-me perdida e sem rumo em alguns momentos, devido à distância e por estar realidade totalmente diferente das minhas experiências anteriores, mas consegui superar esse momento, contando com o apoio da família, dos colegas e professores do mestrado e do IFAC, além das conversas com minha orientadora. Esse apoio me deu um novo ânimo de retomar meu projeto e, dessa forma, fui ao encontro de uma nova alternativa de estudo, a qual está relacionada ao meu trabalho atual como professora e gestora do IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, na gestão do presidente da república Nilo Peçanha, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, se transformaram em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETs. A princípio, esses centros foram criados para atender à classe social menos favorecida da sociedade capitalista. Com o passar dos anos, as mudanças econômicas, políticas, sociais e, principalmente, o avanço da ciência e da tecnologia em nosso país, fizeram com que a indústria e a prestação de serviços tivessem um forte crescimento. Com esse cenário estabelecido, foi necessário que as instituições de Educação Profissional³ buscassem diversificar seus programas e cursos, para elevar o acesso e a formação da população.

A busca pela qualificação profissional tem sido a exigência principal do mundo do trabalho, que tem se tornado cada vez mais concorrido e seletivo. Diante disso, precisamos compreender que os antigos CEFETs, hoje Institutos Federais, têm a incumbência⁴ de auxiliar nesse processo de acesso e de formação, pois a educação atualmente tem exigido estar em formação constante. Desse modo, a formação não pode ser vista somente como um processo mecânico, pronto e acabado, mas um processo de desenvolvimento de potencialidades do sujeito para responder a essas mudanças.

³ Segundo Pacheco (2011, p.30), "a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente".

⁴ Para Pacheco (2011, p.30), "o que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível".

No mundo contemporâneo, as transformações econômicas, políticas e sociais, decorrentes da sociedade capitalista, impõem à formação profissional novas exigências que atendam às formas de produção e à gestão do trabalho. Isso torna necessário um constante debate dentro das instituições de ensino, para que as mesmas busquem qualificar e formar seus estudantes, de modo que estes tenham condições de construir novas relações entre o trabalho e a educação. Não podemos promover uma educação que permita somente uma relação mercadológica. Partindo dessas reflexões, o que me proponho a discutir tem como questão de pesquisa o seguinte questionamento: Quais os sentidos que os Coordenadores de Curso⁵ do Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho?

A partir da curiosidade suscitada pela situação mencionada, buscamos investigar o seguinte problema: Quais os sentidos que os professores e coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho? Esse problema de pesquisa e os objetivos elaborados me fizeram buscar leituras e refletir acerca do trabalho que é desenvolvido na gestão por esses coordenadores, pois, além de coordenar, todos são professores atuantes em sala de aula, com uma carga horária bem significativa. É importante ressaltar que esse trabalho acontece entre a docência e a gestão. Dessa maneira, como professora e gestora, busco explicar, interpretar e compreender de que forma acontece a formação desse profissional e como ele se sente como gestor no trabalho que realiza frente à coordenação de um curso e a outros professores com os quais trabalha.

Na construção desse trabalho, que possibilitará muitos conhecimentos, vários autores contribuem para fundamentá-lo. Posso de antemão destacar alguns teóricos que mais se fazem presente na discussão dos dados apresentados, a partir dessa atividade de investigação como: Marx (1988), Paulo Freire (2005), Demerval Saviani (2006), José Carlos Libâneo (2004) e Bernard Charlot (2000), pois todos tratam das questões debatidas na minha pesquisa. Paulo Freire (2005), porque defende a emancipação humana, por meio do diálogo e propõe a práxis humana transformadora, percebendo a educação como uma possibilidade de contribuir para a transformação da sociedade. Freire (2005) trabalha, a partir de um diálogo que problematiza e faz transformar a realidade vivida por cada sujeito.

Saviani (2006), além de fazer um resgate histórico da compreensão sobre a Educação, traz algumas provocações, quanto às questões de influência histórico-políticas nos papéis da

⁵ De modo geral, tratarei os sujeitos da pesquisa como Coordenadores de Curso, mas quero esclarecer que os mesmos são professores e coordenadores, porque os entrevistados também ministram aulas. No entanto, minha pesquisa focaliza o significado atribuído ao seu trabalho de coordenação.

escola na vida social e, ainda, enfatiza a importância do professor como transformador dessa realidade educacional. Suas proposições concordam com Freire (2005), quando se ocupa das discussões a respeito da educação e do trabalho do professor. Libâneo (2004), por sua vez, preocupa-se em tratar especificamente sobre a organização do trabalho pedagógico. Esse autor também discute a organização de uma instituição educacional que enfrenta as mudanças constantes em seus processos de transformação, nas condições de vida e de trabalho de todos os setores da atividade humana, gerando, dessa forma, um aumento da exclusão social. Dessa maneira, esse autor colabora para a discussão das transformações que influenciam diretamente a escola e o trabalho do professor.

Charlot (2000), em seu livro *Da Relação com o Saber*, traz questões relacionadas ao conceito de sentido/significação. O autor estuda essas relações, principalmente aquela que os alunos menos favorecidos têm com o saber escolar, pois o ser humano, ao nascer, se vê submetido ao aprender para se construir.

Dentro de um contexto social como o caso do Brasil, especificamente, nesse caso, o meio acadêmico, a relevância do trabalho do professor é sempre ressaltada em discursos políticos e na mídia. O trabalho de um coordenador, na qualidade de administrador escolar e das instituições de educação, é também ressaltada para receber cobranças ou elogios, relacionados às relações que esse profissional consegue estabelecer nas instituições escolares. No entanto, consideramos que o coordenador deve ter uma relação de parceria e mediação com os professores, para que o processo educativo, independente de nível, seja o mais democrático e transparente possível, além de atuar também como educador.

Enfim, pesquisar os sentidos do trabalho desse profissional da educação é relevante, porque esses sentidos nos remetem a várias outras descobertas sobre condições de trabalho e questões relacionadas. Afinal, quando alguém concorda em falar sobre os sentidos que atribui ao seu trabalho, temos que pensar o quanto essa pessoa faz um relativo esforço material e psicológico para falar de si e de sua vida acadêmica e, talvez, isso o leve a repensar seu trabalho e a promover algumas mudanças que podem ressignificar a sua prática.

Assim, o presente trabalho busca o entendimento acerca dos sentidos que os coordenadores de curso, do Campus Rio Branco, do Instituto Federal do Acre, atribuem ao trabalho que desenvolvem. O objetivo geral é, então, analisar quais os sentidos que os coordenadores e professores de Curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho como coordenadores e como professores.

Tendo em vista que esse objetivo é amplo, procuramos acrescentar, para especificar melhor, alguns objetivos específicos como, por exemplo:

- Conhecer como os Coordenadores de Curso desenvolvem seu trabalho;
- Explicar e interpretar qual contribuição o trabalho dos Coordenadores trazem para o desenvolvimento e a formação dos professores e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos;
- Compreender quais sentidos/significados que os Coordenadores atribuem ao seu trabalho, no processo de realização do mesmo, estando junto tanto com os professores como com os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco;
- Compreender quais sentidos/significados os professores e coordenadores dos cursos atribuem ao seu trabalho junto aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco.

Por meio desses objetivos, é possível tratar não apenas de buscar responder as indagações da pesquisa, mas entender o sentido que o trabalho do professor e coordenador de curso tem para o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos professores e de que forma este contribui para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, o capítulo inicial apresenta um pouco sobre a minha trajetória profissional e, de certa maneira, justifico o meu interesse em realizar esta pesquisa.

O segundo capítulo trata sobre o percurso da legislação da educação, a formação, a gestão e o que é trabalho. Será apresentada também uma reflexão sobre a educação e a atribuição de sentidos, a partir da qual se discute sobre os motivos da escolha da profissão de professor/coordenador, os sentidos atribuídos ao realizar o trabalho e a sua importância para a gestão do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Penso que são essas as categorias necessárias para analisar a forma como o trabalho dos coordenadores pode contribuir para a formação dos professores e para o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta a abordagem metodológica escolhida para a realização desse estudo. Optou-se pela pesquisa qualitativa, por se tratar de pessoas, sendo que os sujeitos envolvidos na pesquisa serão os coordenadores de curso do IFAC (Instituto Federal do Acre), Campus Rio Branco. Será um estudo de caso, porque a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, com questões abertas e fechadas, de forma que a pesquisa não fique direcionada somente ao que a teoria propõe, mas que o contexto do qual esses sujeitos participam possa estar presente em suas respostas. Também serão utilizadas todas as observações anotadas durante os diálogos do cotidiano. Quanto à forma de análise, esta será elaborada a partir de categorização das respostas apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A seguir, no quarto capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa e, a partir da análise dos mesmos, partir-se-á para as considerações finais.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para a formação dos coordenadores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, de maneira que cada um possa ter um espaço para dialogar e significar o trabalho que realiza em prol da educação, por meio da mediação e construção de sentidos por todos os sujeitos que participam do processo educativo.

1.2 A pergunta: tema e delimitação do tema

Elaborar um problema de pesquisa é uma etapa muito importante para iniciar a reflexão que será objeto de uma dissertação de mestrado. O problema deve ser o mais claro possível, bem como exequível. No entanto, durante o processo, podemos transformar nosso problema, seja na forma de realizar a pergunta, seja no processo de definição de categorias que vão surgindo durante o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Ao sistematizar e analisar as respostas, podem aparecer questões que não estavam previstas pela pesquisadora, as quais vão demandar uma nova elaboração do problema. Na maioria das vezes, um problema de pesquisa surge, a partir da prática profissional, envolvendo o contexto em que o pesquisador está inserido.

Dessa forma, o problema que se pretende estudar é: Quais os sentidos os coordenadores e professores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho?

A partir desse problema, delineiam-se os objetivos, que contribuem para o desenvolvimento da investigação e constituem-se como pergunta norteadora para a pesquisa de campo. Sendo assim, ao definir os instrumentos de pesquisa, deve-se ter bem claro o problema e os objetivos.

1.3 – Objetivos

1.3.1 - Geral

Analisar quais os sentidos os professores e coordenadores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho como coordenadores e como professores.

1.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer como os coordenadores de curso desenvolvem seu trabalho;
- Explicar e interpretar qual contribuição o trabalho dos coordenadores traz para o desenvolvimento e a formação dos professores e para os processos de ensino aprendizagem dos alunos;
- Compreender quais sentidos/significados que os coordenadores atribuem ao seu trabalho, no processo de realização do mesmo estando junto tanto com professores como com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco;
- Compreender quais sentidos/significados os professores e coordenadores dos cursos atribuem ao seu trabalho junto aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Públicas, Escola, Educação e Formação de Professores

Ao tratarmos de escola, educação e formação, não se pode deixar de refletir sobre a influência das ideias dominantes de uma determinada estrutura social sobre as instituições. A educação segue padrões que, nem sempre, como professor ou coordenador, está-se de acordo, porque não corresponde a uma formação para a emancipação em um nível elevado, mas a um tipo de formação para um tipo de emprego. Isso significa que as ideias dominantes na educação são as da sociedade vigente e a representação de como está organizada sua economia.

Marx e Engels (2007, p.78) esclarecem que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante”. Sabe-se que um sistema de ideias corresponde a uma ideologia. Essa, por sua vez, inculcada na sociedade, leva à reprodução de ideias que, às vezes, sequer são questionadas. Esses autores explicam que essas ideias são as das classes dominantes.

A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão, assim, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias (MARX; ENGLES, 2007, p.78).

Para Marx e Engels (2007, p.78), os indivíduos que constituem a classe dominante têm consciência de seu poder de dominação, entre outras coisas:

[...] daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época.

Pode-se pensar, então, que os significados que se atribuem ao trabalho ou às próprias vivências são marcados por ideias que predominam na sociedade. Assim, supõe-se que, na educação e no trabalho dos professores há essa reprodução, mas se acredita que essa situação não seja a única realidade da educação; há também a desenculcação ou, como sugere Mézáros (2004), a contra ideologia. Essa seria uma forma de ressignificar esse trabalho e pôr em discussão outras ideias e formas de relações entre alunos e colegas.

Desse modo, essa dissertação se propõe a analisar quais os sentidos que os coordenadores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao trabalho de gestão desenvolvido em seus cursos. Para pensar e discutir essa questão, após vivenciar essa realidade, procurou-se trabalhos de autores que tratam do assunto, bem como o aporte da legislação educacional e demais documentos norteadores do Ministério da Educação, os quais orientam os professores e as instituições de ensino neste sentido.

Para falar da instituição escolar, dos Institutos Federais de Educação, das políticas públicas de educação e do trabalho do professor Coordenador de Curso, faz-se necessário situarmo-nos historicamente no tempo e no espaço, para compreender a sociedade e o contexto sociocultural e político em essas instituições educacionais estão inseridas.

Sabe-se que, desde o final do século XIX, a educação é importante para as sociedades industriais capitalistas. Para justificar essa afirmação, Pimenta (1993, p.79) destaca que:

[...] a finalidade da Escola é possibilitar que os alunos adquiram os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais - cooperação, solidariedade, ética -, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade.

Compreendendo isso, consegue-se inferir que as sociedades contemporâneas exigem da ciência e da tecnologia, devido ao desenvolvimento, um conhecimento maior, que deverá ser trabalhado e construído nas instituições de ensino de Educação Básica e Superior. Para Libâneo (2004, p.15), há uma tendência de intelectualização do processo de produção, implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio.

Durante essa trajetória, até o Século XX, o capitalismo apresentou-se com características como a subordinação dos meios de produção para a acumulação de dinheiro e obtenção de lucros por meio do mercado financeiro (ações, produtos financeiros, mercado de câmbio). Para tratar sobre capitalismo, é relevante considerar as contribuições teóricas de Marx (1988) que o define como um determinado modo de produção, cujos meios de produção estão nas mãos dos capitalistas, que constituem uma classe distinta da sociedade, a burguesia.

Segundo Marx (1988), os modos de produção⁶ estão nas mãos dos capitalistas, os quais

⁶ Para Marx (1988, p.67), por "modo de produção", devemos entender a maneira como se organiza o processo pelo qual o homem age sobre a natureza material para satisfazer as suas necessidades. "Produzir é [...] trabalhar, pondo em movimento forças que ajam sobre a natureza. Estas forças variam com a história e com a sociedade". Ainda em Marx (1988, p.67), o trabalho é assim, não só "um processo [...] entre um homem e a natureza, mas supõe uma forma de sociedade, realizando-se em certas condições sociais, as relações sociais de produção".

constituem uma pequena parcela e uma classe distinta da sociedade. A propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca são características do capitalismo. A propriedade privada pertence a uma pequena parcela da sociedade e é condição dessa garantir a apropriação do trabalho, que é coletivo.

O trabalho, para Marx (1988), é o centro da produção de valor, porque sem ele o capital não consegue se distanciar da ideia de produto abstrato (planejamento e componentes dispersos antes da produção: matéria-prima, meios de produção e força de trabalho para a mercadoria que é um produto concreto, a reunião e a modificação qualitativa destes componentes). Isso só é possível acontecer por meio da utilização da força de trabalho e, quando isso é posto em prática, surge a mais-valia⁷.

A mais-valia possui duas propriedades: uma é quantitativa, ou seja, a diferença entre a quantidade de trabalho que o sujeito transferiu para a produção de mercadoria e o que ele recebeu como salário, que não é um cálculo do tempo dedicado ao trabalho, mas um cálculo de custo de produção referente à quantidade de força de trabalho necessária para manter a produção. Esta separação é importante, pois acaba por desvincular, segundo Marx (1988), a força de trabalho, do processo de produção e, a partir dessa ruptura, percebe-se o processo de alienação.

A outra propriedade atribuída à mais-valia é a qualidade obtida pelo capital, quando o trabalhador transforma os componentes dispersos (matéria-prima, trabalho e meios de produção) em mercadoria. Além disso, a mais-valia se caracteriza ainda por ser:

[...] um acréscimo não só da parte do capital adiantado que entra no processo de valorização, mas também da parte que não entra nele; portanto, um acréscimo de valor não só do capital despendido, que é repostado a partir do preço de custo da mercadoria, mas do capital empregado de modo geral na produção (MARX, 1988, p.26).

Dessa maneira, o capitalista enriquece valendo-se não de quem compra a mercadoria, mas sim de quem a vende. Nessa situação, quem executa o trabalho não recebe um valor justo pelo que realizou, pois só consegue finalizar suas atividades com horas excedentes, que não são pagas. Isso acaba por resultar em lucro, porque essas horas a mais não geram nenhum custo para o capitalista, apenas ao trabalhador que deixa de dedicar esse tempo ao seu descanso, à sua família e, inclusive, à sua formação, de modo que representa um custo para o trabalhador.

⁷ Marx (1988) define a “mais-valia” como a essência do capitalismo, a diferença entre o valor adicionado pelos trabalhadores (incorporado às mercadorias produzidas) e o salário que recebem.

Pode-se dizer que a realidade supracitada demonstra que a força de trabalho humano se define como uma mercadoria especial em relação às outras, ou seja, não somente tem o seu valor, como também tem a capacidade de produzir valor. A educação contribuiu como divulgadora da aceitação e do dinamismo desse sistema, porque a sua oferta tecnicista e estritamente ligada à produção privilegiou as elites. Portanto, a sociedade atual se estrutura conforme a lógica do mercado e, a escola, acompanha esse processo de crescimento do capitalismo.

Mesmo estando atrelado à globalização e às proposições dos organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial⁸, o Brasil é considerado ainda um país em desenvolvimento, pois depende de investimentos externos para impulsionar o seu crescimento. O Banco Mundial coloca-se como parceiro para fortalecer as economias e expandir o mercado, tendo como objetivo melhorar o nível de qualidade de vida da população. Ao mesmo tempo em que dita às regras para a economia global, fortalece a industrialização e indica as normas e prioridades para a educação, que muitas vezes não correspondem às reais necessidades do país e de sua diversidade cultural.

Lück (2009) afirma que se faz necessário não atribuir toda a responsabilidade do que temos no sistema educacional brasileiro a essa política, pois a organização do Sistema Educacional, no Brasil, não depende só de organismos internacionais, com orientações externas, mas também de orientações e interesses internos definidos e organizados dentro do próprio país. Quando se destaca que a responsabilidade em organizar os interesses internos é de cada país, de cada sistema de ensino, de cada escola, Lück (2009, p.20) explica que:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação.

Lück (2009) destaca a importância do ambiente escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Acrescenta-se Freire (1987) a essa discussão, pois contribui enfatizando que também, ao educar, o educador se educa; logo, ele também é partícipe desse processo. Esse autor ainda afirma:

⁸ O Banco Mundial (World Bank) ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) é uma agência das Nações Unidas, criada em 1º de julho de 1944, tendo a sede localizada na capital dos Estados Unidos, Washington. Originalmente, foi criado com a finalidade de ajudar os países que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/fmiebancomundial.htm>>. Acesso em: 20 maio 2015.

[...] o seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LÜCK, 2009, p.20).

Por ser a escola uma instituição social que organiza, reúne alunos, professores, pais e comunidade, para partilhar experiências coletivas, ela se define pelo seu caráter social, e essas experiências coletivas assumem um importante papel no desenvolvimento da socialização e na construção de conhecimentos da comunidade. Nessa perspectiva, a escola precisa se preocupar em construir o seu espaço de forma política e democrática, para que seja possível transformar a realidade, culminando na potencialização da formação de seus sujeitos de forma crítica, responsável e coletiva.

Para que as Instituições Educacionais, sejam elas federais, estaduais ou municipais, se constituam nesse espaço, os profissionais da educação devem ter a clareza de que ele é também um espaço de contradições, de movimentos contínuos. Desvendar esta sociedade que nos apresenta uma ideia de que há lugar para todos no mercado de trabalho é uma das tarefas que as instituições educacionais, em qualquer das esferas e modalidades de ensino, devem se propor, a fim de contribuir com a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É impensável que alguém ainda não saiba hoje que tudo que acontece na escola é uma questão política; não político-partidário. Digo, com muita ênfase, que do meu ponto de vista, o papel primordial de todos os profissionais da educação é: analisar a conjuntura nacional e internacional, discutir na escola e a partir daí discutir educação, escola, Projeto Político Pedagógico – como podemos construir quais os participantes e seus papéis – porque a escola deveria ser polo de produção e irradiação de cultura', portanto, ela tem de estar, permanentemente, em diálogo com a comunidade (GARCIA, 1995, p.3).

Diante dessa afirmação, é necessário compreender que a formação de um indivíduo, para se inserir no mercado de trabalho, é a lógica do ideário Neoliberal⁹. Quando se fala em formação para o mercado de trabalho, se trata também de educação profissional e, de certa forma, percebe-se que ela tem se tornado um modelo de educação, que tem sido um dos motivos da expansão, principalmente, da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo os escritos publicados no site do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2011), os Institutos Federais (IFs), ao contribuir com a interiorização da educação, levam em sua proposta educacional a formação específica para as regiões, no intuito de promover-lhes o desenvolvimento, por meio de uma educação e um trabalho qualificado que atenda às características regionais.

⁹ Neoliberal entende-se aqui por uma política que atende aos interesses capitalistas da sociedade. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12618>. Acesso em: 21 maio 2015.

Ao tratar dessa rede, faz-se referência aos Institutos Federais (IFs) que promovem educação e educação para o trabalho, de forma articulada. Essa articulação com o mundo do trabalho, entendida como proposta de educação e formação dos IFs, promove uma educação de caráter formador humano, para que os sujeitos sejam participantes dessa sociedade.

No entanto, pode-se perceber que os discursos atribuem aos IFs muitas responsabilidades como, por exemplo, buscar e promover a melhoria do padrão de vida da população de regiões onde eles estão geograficamente inseridos. Interpretando essa colocação, compreende-se que, no momento em que o trabalho realizado pelos profissionais dos IFs qualificam trabalhadores para atuar na comunidade local, estes estão desenvolvendo a região econômica e socialmente.

Antunes (2005) destaca que o desenvolvimento econômico, dentro do sistema capitalista, não é uma forma e nem tão pouco tem condições de garantir que o desenvolvimento social aconteça. Ao tratar de capitalismo e desenvolvimento econômico, a desigualdade social sempre se faz presente.

Dessa forma, quando se entende que os Institutos Federais proclamam uma educação articulada ao mundo do trabalho, quer dizer que, na sociedade capitalista, a educação deve ser promovida de maneira a atender à formação humana e também à formação para o trabalho, tendo em vista que, a partir da teoria marxiana, o homem é um ser pleno de possibilidades. Dessa forma, ele constrói o mundo e a si próprio, ou seja, ao transformar a natureza, em busca de satisfazer suas necessidades, ambos são transformados. Isso tudo acontece por meio do trabalho.

Entende-se que a escola, de certa forma, está para o atendimento ao mundo do trabalho. Sendo assim, a qualificação, a formação e o nível de qualidade do trabalho realizado realmente refletem em uma mudança de perspectiva, em que o trabalhador deve seguir os padrões exigidos pelo mercado de trabalho, para não ser excluído dele. Por essas colocações, pode-se entender que a educação não pode ser voltada somente para atender à formação humana, mas precisa, necessariamente, estar articulada com o mundo do trabalho, pois a escola não pode promover a sua função social sem considerar a realidade em que está inserida.

Nesse sentido, trata-se de uma formação que qualifica o trabalhador, partindo de algumas exigências oficiais. Assim, a escola como instituição de ensino deve refletir sobre essas exigências, porque, ao mesmo tempo em que são colocadas como obrigações a serem cumpridas pelo mundo do trabalho, enquanto profissionais críticos, professores e coordenadores precisam procurar proporcionar, por meio da escola, uma educação que se

preocupe em ir além de oferecer a formação para a adaptação em um emprego, mas primar por uma formação que possa transformar os jovens estudantes em sujeitos que constroem a sua história.

A exigência que a sociedade coloca para a escola, atualmente, no mundo capitalista, está pautada para que ela seja um espaço de formação e construção de conhecimentos eficaz para atender aos interesses do capital. Dessa forma, faz-se necessário pensar o que fazer com as utopias, com a busca de outras possibilidades para a educação, como discutir nas escolas possibilidades de sair dessas exigências oficiais pautadas para a preparação de trabalhadores alienados. É preciso possibilitar, nas instituições educacionais, momentos em que os jovens e estudantes tenham condições de se qualificar para o trabalho, mas para um emancipatório e não opressor, onde as condições de trabalho e de vida sejam dignas para a vivência na sociedade.

Freire (1996, p.6) colabora com essa discussão quando instiga a busca pelo ato de libertação, ao destacar que:

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e porque não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Não se pode aceitar que os jovens e estudantes sejam vistos como seres humanos reduzidos a uma mercadoria à venda no mercado, com maior ou menor nível de qualidade e valor. Professores e coordenadores de cursos vivenciem isso no cotidiano de sala de aula e também de gestão e, embora se lute para manter acesas as utopias, que a precariedade da realidade das instituições acaba, muitas vezes, por convencê-los a desistir de ir em busca de possibilidades de uma educação humanizadora.

Freire (1996, p.10) ilustra esse cenário que foi descrito anteriormente quando destaca que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'. Frases como 'a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?' ou 'o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século' expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

Freire (1996), ao destacar o apelo e a forma como essa ideologia se apresenta, ao mesmo tempo nos coloca em desconforto e convida a pensar e fazer diferente. Diante disso, cabe destacar que ninguém vai para a escola ou universidade para sair desse espaço incompetente, mas, em se tratando de competências e habilidades para os postos de trabalho, o sistema oferece uma formação aligeirada, em geral, aos mais pobres. Isso acontece, porque estes são vistos como incapazes de atingir uma formação mais elevada e, por esse motivo, o que cabe é apenas aprender para agir como trabalhadores que devem seguir as normas do mercado, ou seja, da sociedade capitalista.

Assim, não se pode deixar de ressaltar que o capitalismo é dinâmico e mutável, quando se fala em termos de mercado de trabalho, pois tem influência direta ao formar um indivíduo com alta capacidade de adaptação às necessidades, exigências e mudanças da sociedade. É importante observar que, nesse movimento característico do atual sistema, existe a possibilidade de não sobrevivência de um projeto de educação crítica, transformadora e humanitária. Mesmo que todos os esforços de professores, alunos e comunidade sejam em prol dessa conquista, o sistema acha uma forma de assumir certas lutas e enquadrá-las em seu discurso.

De acordo com as colocações do parágrafo anterior, Arroyo (2007, p.125) faz uma crítica quando afirma que:

Não podemos nos adaptar e aceitar que o ser humano seja reduzido a uma mercadoria a ser vendida no mercado, com maior ou menor qualidade, e a escola seja chamada para dar esse carimbo de maior ou menor qualidade. Não devemos aceitar essa concepção de direito e de ser humano.

Assim, Arroyo (2007), desta a necessidade de se tomar uma posição diante desse cenário educacional. É preciso acreditar que a educação deve ser uma possibilidade de desenvolvimento dos seres humanos na sociedade e isso vai além de um ensino destinado à formação da força de trabalho. A escola deve garantir o seu papel de ser a principal instituição encarregada de formar estudantes para a cidadania. Se não for essa a sua função principal, conforme salienta Gandim (1999, p.65), “nesta escola não pode haver a construção de cidadãos, pois só há espaço para a constituição do consumidor e do futuro ‘colaborador’ da empresa”.

Portanto, se essa lógica não sofrer alterações, as instituições educacionais passarão a ser apenas mais um espaço para oferecer a formação do indivíduo exigido pelo mercado de trabalho. É preciso construir um projeto para identificar quais espaços educacionais e qual educação se quer para a sociedade. Para tal, é imprescindível entender a educação como uma ação contínua e permanente na formação dos sujeitos, de forma que as instituições que a

promovem organizam-se de maneira a atender a necessidade de formar um cidadão que tenha competências para enfrentar os desafios e as exigências apresentados pela sociedade.

Ao pensar nessas questões que remetem aos profissionais da educação, surgem outras perguntas que complementam a indagação inicial: Que educação e que escola pretende-se construir? Que alunos se quer formar com a educação presente na escola? Para construir algumas ideias, faz-se necessário organizar e promover movimentos que envolvem o coletivo na escola, que vai reunir a gestão escolar e a comunidade, para que, em conjunto, se possa construir um projeto pedagógico adequado à realidade de cada escola. Para isso, torna-se importante pensar que:

[...] a organização do trabalho pedagógico que se dá no âmbito da administração da escola, incluindo o trabalho com o projeto político-pedagógico, com o planejamento e, com o currículo na perspectiva da democratização do espaço escolar, permitindo a real participação da comunidade nas instâncias colegiadas, visando uma educação que corresponda às necessidades das classes trabalhadoras que historicamente vêm lutando pela educação escolar, que entendemos deva ter qualidade (CZERNISZ, 2007, p.1).

A gestão da escola, que se constitui por uma equipe de professores, coordenadores, diretores, deverá promover, junto à comunidade escolar, o trabalho pedagógico e a formação cultural do espaço escolar, mobilizando e estimulando a construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania. Para tanto, cabe-lhe desenvolver um projeto que seja capaz de construir uma escola proativa, empreendedora e capaz de assumir com responsabilidade a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-se de um saber coletivo, fundamentado na pesquisa e no diálogo.

Conforme Arroyo (2007), a escola, para desenvolver a educação, precisa realizar um trabalho que atenda ao seu campo: a infância, a adolescência e a juventude; tempos da vida que se afirmam cada vez mais como tempos de direitos humanos. Dessa forma, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente e dinâmica, para atender o objetivo maior dessa comunidade educacional, que é oferecer um ensino efetivo, em que prevaleça a construção do conhecimento de forma coletiva e solidária. Para que o ensino possua essas características, é necessário compreender a prática educativa não como um ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, segundo os princípios de constante atualização do conhecimento e do sentido que esse conhecimento tem para a vida dos alunos, professores, gestores e para a comunidade onde essa escola está inserida.

Para que essa educação seja garantida, há uma legislação apresentada tanto no artigo 205º da Constituição Federal (Brasil, 1988), como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

a Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996, art.2º, II), onde os Princípios e Fins da Educação Nacional são:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante desse artigo da Legislação Educacional, a qualificação que é proposta na letra da lei estabelece uma qualificação para o mercado. Pode-se entender, a partir de Saviani (2000), que os princípios da lei apenas proclamam, mas acabam por não investir e, portanto, não pretendem proporcionar uma educação igual a todos.

Saviani (2000) ainda explica que a Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996) deve ser analisada, tanto do ponto de vista dos objetivos que estão proclamados quanto dos que são reais, tendo em vista que os primeiros direcionam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os propósitos que se pretendem alcançar, ou seja, as ações a serem colocadas em prática.

Assim, Saviani (2000, p.161) destaca que:

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. Nesse quadro, os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência [*sic*].

Saviani (2000) deixa claro que os objetivos proclamados parecem ser perfeitos, possíveis de executar, porém, os reais, não estão em total sintonia com os proclamados. Dessa forma, apenas uma parte do que os objetivos proclamados propõem acabam por se concretizar ou, muitas vezes, nem se concretizam. Assim, se pode inferir que os objetivos proclamados acabam por mascarar os objetivos reais.

Nesse sentido, é preciso uma leitura cuidadosa e crítica dos objetivos proclamados e reais que a LDB - Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996) apresenta, procurando estabelecer uma relação entre eles. Cabe destacar que essas relações não podem se desvincular de seu contexto social e das implicações que são externas à escola, o que exige uma análise que considere a necessidade de interdependência entre os objetivos proclamados e os reais, para que se possa compreender essa dinâmica. A educação possui uma trajetória, uma história que é necessário conhecer para compreender o contexto histórico-social em que as políticas educacionais são elaboradas e como se estabelecem e se organizam com o passar do tempo.

Ainda, durante esse processo, o qual é histórico-social, segundo Saviani (2000), percebe-se que, primeiramente, a legislação indica o dever de zelar pela educação como sendo da família e do estado. Em sua redação, aparecem expressões como liberdade, solidariedade, desenvolvimento pleno, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Diante disso, não só cabe desenvolver no aluno o ensino formal, que utiliza os conteúdos sistematizados, mas também prepará-los para exercer os seus direitos e cumprir com seus deveres dentro da sociedade.

No artigo 3º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), trata-se dos princípios da educação, também já mencionados na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art.206º):

- Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extraescolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esses princípios estão baseados no respeito à diversidade, livre expressão, valorização dos saberes construídos em experiências fora da escola pelos alunos e à valorização dos profissionais da educação. A partir dos incisos destacados na citação anterior, percebe-se que a lei permanece proporcionando uma grande visibilidade, no que diz respeito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, que aparece logo no primeiro inciso do artigo 3º.

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, é de extrema importância para que o sujeito permaneça na escola. Diante dessa preocupação destacada no inciso II, pode-se concluir que essa liberdade não é propiciada nas escolas brasileiras. O que se tem nas salas de aulas são exemplos que são repetidos ano a ano, um conteúdo sem conexão com a realidade em que os sujeitos vivem. Nesse sentido, pode-se dizer que se tem uma liberdade monitorada.

A garantia do acesso, da permanência e do nível de qualidade da educação ofertada, tanto em escolas públicas como em particulares, deve ter uma preocupação também quanto à igualdade de condições. Quando se faz essa afirmação, baseada no primeiro inciso do artigo 3º da LDB, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), é preciso lembrar que não se tem igualdade de

condições de acesso à escola e, muitas vezes, nem há oferta de vagas. Em muitos lugares no Brasil, não há nem escola para acolher os alunos. O mesmo caso ocorre, quando se trata do inciso VII desse mesmo artigo, que traz a valorização do profissional da educação. Aqui novamente faz referência aos artigos proclamados pela LDB, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), os quais trazem a garantia da valorização da formação profissional, mas se sabe que, na prática, isso não acontece de forma satisfatória e, na maioria das vezes, não acontece.

Ao trazer o debate para a valorização do profissional, percebe-se que o trabalho dos professores vem sendo desrespeitado de diversas maneiras. Hoje, um professor não possui só o seu trabalho pedagógico para ser realizado; as suas atividades aumentaram, ampliando o tempo de produção, sem o devido reconhecimento salarial e tempo disponível para estudar, buscar qualificações, tanto dentro da escola, para participar de reuniões de planejamento em grupo, quanto para atividades externas como buscar aperfeiçoamento para a sua prática docente. Essa falta de espaço para realizar o que é indispensável – a formação contínua, é porque os professores incorporam ao seu trabalho outras funções, que não são as pedagógicas, para poder se manter no emprego, receber um salário um pouco melhor.

Construindo essa reflexão, observa-se que essa realidade é comum na sociedade e já se estabeleceu como algo natural e necessário para responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da sociedade. Entretanto, percebe-se que não adianta ser proclamada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a valorização do profissional da educação para melhorar o ensino, se as condições de trabalho do professor não forem modificadas, proporcionando-lhe dignidade de ter uma vida que lhe propicie condições de contribuir com a melhoria do ensino.

Essas colocações permitem pensar a questão dessa pesquisa, a partir das condições que os Coordenadores de Curso possuem para realizar seu trabalho, dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco. Quando se fala nas condições, refere-se a muitas situações como: excesso de carga horária que esse coordenador tem em sala de aula, diversidade de cursos e níveis, excesso de trabalho burocrático da coordenação, falta de tempo de promover o curso que coordena e falta de incentivo financeiro. Tudo isso acontece na rotina de um coordenador nesse campo de pesquisa. Pode-se dizer que isso tudo contribui para que esse coordenador não realize um bom planejamento, nem desenvolva uma metodologia adequada à sua aula.

Diante disso, as consequências comprometem a aprendizagem dos alunos, o desempenho do curso que coordena, além de acarretar o desestímulo desse profissional. Partindo dessas constatações, centra-se novamente a discussão na questão dessa pesquisa,

quando se questiona como esse coordenador pode significar o trabalho que realiza. Aqui se pode aproveitar uma das colocações feitas nas reuniões, quando foi percebido um sentimento de angústia, de frustração e de exaustão.

No Inciso IX, art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) prevê que cabe ao poder público, por meio dos governos, às famílias, em conjunto com os pais e responsáveis e, à sociedade como um todo, ofertar um ensino que tenha nível de qualidade digno de um cidadão. Fala-se em nível de qualidade de ensino, mas se continua com professores desvalorizados, conforme discutido no parágrafo anterior. Como ter qualidade de ensino, se não se tem os investimentos necessários na escola, e uma gestão que atue para a democracia dos processos, se as famílias não têm condições de acompanhar a educação de seus filhos no âmbito escolar? É preciso sonhar, ser utópico, mas também ser conhecedor da realidade e lutar com conhecimento e criticidade.

Ao interpretar as afirmações dos parágrafos anteriores, é necessário refletir sobre as contradições que estão postas: de um lado, a lei faz um desenho de um cenário ideal e utópico sobre a educação e, de outro, a realidade das instituições de ensino, como a falta de professores, de estrutura e o desvio de verbas que deveriam chegar até a escola. Além disso, há alunos que não têm condições financeiras de permanecer na escola, o que os obriga a evadir para, em muitos casos, entrar precocemente no trabalho, a fim de ajudar a garantir a sobrevivência da sua família.

A educação somente pode ser considerada um direito de todos, no momento em que a quantidade de escolas necessárias existirem e o número de vagas sejam suficientes para atender a todos os alunos com suas especificidades no país. Dessa forma, ninguém será excluído dela. Portanto, se há um direito público subjetivo¹⁰ à educação, é preciso elaborar uma forma de fiscalizar, para que esse direito de fato seja garantido, porque a lei, sozinha, não irá mudar a realidade.

2.2 Trabalho e educação, a partir de Marx e Freire

Neste capítulo, destacam-se as concepções sobre a categoria trabalho. A fundamentação da discussão baseia-se em Marx (1988) e Freire (2007), bem como em outros autores que contribuíram para compreender melhor esse tema.

¹⁰ "O direito subjetivo é a situação jurídica, consagrada por uma norma, através da qual o titular tem direito a um determinado ato face ao destinatário, o qual, por sua vez, o indivíduo possui a capacidade de decidir agir ou não" (CANOTILHO, 2010, s.p.).

Como a questão que norteia essa pesquisa refere-se aos sentidos que os coordenadores do IFAC atribuem ao realizar o seu trabalho na gestão de cursos, verificou-se quais conceitos que abordam os temas trabalho, educação, gestão e sentido/significação podem colaborar para essa análise, desenvolvida após a pesquisa de campo, ou seja, o estudo de caso que realizado sobre esses profissionais. Dessa forma, apresenta-se a concepção de trabalho, na visão Marxiana, que contribui para a compreensão do trabalho como essencialmente humano e histórico.

2.2.1 O trabalho na concepção de Marx

Para Marx (1988), o trabalho é entendido como um processo, no qual os seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, organizam e reorganizam a sua história dentro de uma sociedade. Esse trabalho é a essência do homem, porque, por meio dele, o homem se relaciona com a natureza e a transforma em bens úteis a sua sobrevivência.

Entendido dessa forma, o trabalho media o ser humano e a natureza, independentemente de qualquer forma social. Por esse motivo, o homem, enquanto trabalha, produz uma ação de forma intencional e consciente. Por isso, constrói uma história dentro de seu grupo e produz a sua existência material, que se apresenta a partir da cultura, das ideias, das crenças, dos valores, enfim, de tudo aquilo que está posto em sua realidade. Pelo trabalho humano, são produzidas todas as condições de sua existência, criando a cultura, um mundo humano.

Diante dessa concepção de trabalho marxiana, pode-se dizer que o trabalho dos coordenadores de curso é uma atividade que possui uma intenção clara: coordenar, organizar, planejar, reunir e mediar reflexões, juntamente com os seus colegas professores, alunos e demais profissionais, que fazem parte da comunidade da instituição. Esse trabalho realizado acaba por se constituir como um processo de gestão, que vai dar sentido ao trabalho do coordenador e, sendo assim, acaba por resultar no desenvolvimento, tanto das atividades pedagógicas quanto da aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que todas as ações realizadas pelo coordenador resultam em um trabalho que pode produzir melhorias e, ao mesmo tempo, alienação com relação ao trabalho que está realizando.

Nesse enfoque, o trabalho pode ser considerado como princípio educativo. Saviani (1986), também marxista e um dos mais importantes pensadores contemporâneos da educação brasileira e latino-americana, resume os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é à base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p.14).

Se para Saviani (1986) o trabalho é tido como a base da existência humana, isso explica o porquê de o ser humano precisar produzir continuamente, e percebe-se que não é qualquer produção anárquica ou que sirva ao mercado, mas a produção de bens úteis para si – sendo isso, para Marx (1974), o trabalho concreto. Pode-se afirmar que o trabalho concreto produz bens úteis para a manutenção de sua existência e, por esse motivo, entendemos por que Saviani (1986) coloca que, ao invés da natureza se adaptar ao ser humano, ele é quem tem condições, através do trabalho, de transformá-la. Essa é a diferença entre o ser humano e os animais.

O trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação planejada que irá se adequar às finalidades da vida humana, sendo, portanto, uma ação totalmente intencional. Para sobreviver, o homem necessita retirar da natureza os meios de sua subsistência e, ao fazer isso, inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, da cultura e do conhecimento também humanos. Ainda em Saviani (1989), esse processo é considerado dentro de três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p.25).

Para esse autor, a educação deve ser um instrumento do processo de humanização. Assim, o trabalho poderá aparecer como um princípio educativo. Com isso, pode-se afirmar que a educação não pode estar voltada para o trabalho com o objetivo de atender às necessidades de adaptação, treinamento e domesticação do trabalhador, que são exigidas em diferentes graus pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas que a educação tenha como objetivo principal o trabalho em sua forma mais ampla.

Isso significa que é preciso analisar o processo educacional, partindo de reflexões empírico-teóricas, ou seja, faz-se necessário compreendê-lo em sua concretude, refletindo sobre as contradições existentes na sociedade sobre as possibilidades, os sonhos e as utopias,

para superar as condições adversas, no interior do processo educativo, de modo a pôr em prática ações que contribuem para a humanização dos homens na sociedade.

Quando se fala em superar as condições adversas no interior do processo educativo, refere-se ao trabalho pedagógico. Esse deve partir da observação, problematização, visando a consciência sobre a necessidade dos valores humanos, a vivência constantemente reconstruída dos conteúdos culturais presentes nos currículos e, também, a luta por ações democráticas, que estimulem a participação de todos na vida da escola. Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma concepção de educação que se preocupe com a formação humana, como uma construção essencial de todo trabalho pedagógico realizado nas instituições educacionais.

Diante disso, Marx e Engels (2006, p.45),

Reconhecem que os homens, ao produzirem sua existência, produzem indiretamente sua vida material. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção. Ocorre que a produção, a qual aparece inicialmente com o aumento da população, pressupõe o intercâmbio entre indivíduos, condicionado à própria produção.

Pode-se dizer que, para esses autores, o crescimento de uma série de eventos caracteriza a exploração do ser humano sobre o ser humano. Dessa forma, o trabalhador acaba perdendo o que para ele tem maior importância durante o desenvolvimento de seu trabalho: a conexão com sua própria existência, com as forças produtivas e consigo mesmo enquanto força produtiva, isto é, esse trabalho perde o sentido para a sua vida. Segundo esses mesmos teóricos, o trabalho aparece como um meio para a produção da vida material, isto é, aparece como a única finalidade para a sua vida.

Segundo Marx (1988), esse tipo de trabalho resulta em uma alienação econômica dos meios de produção, porque resulta da atividade do ser humano que, por fim, toma um caráter impessoal, delimitando sua vida de mercadoria, que resulta na divisão social do trabalho. Dessa forma, entende-se que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo, e a educação não pode desempenhar um papel de treinamento, domesticação e de alienação do trabalhador, conforme mencionado anteriormente.

Embora essas sejam características presentes no mundo do trabalho e na sociedade moderna, à educação caberia o papel de oferecer condições para que os sujeitos possam refletir sobre as contradições do trabalho na sociedade. O modo de vida das pessoas adultas, em geral, se estrutura, a partir da forma e do conteúdo do trabalho que realizam na sociedade. A questão é que a escola deveria dar conta de buscar as possibilidades de superação dessas condições e pensar em ações que contribuam para a humanização dos homens na sociedade.

A escola desenvolve um trabalho pedagógico e de construção do conhecimento. Mas para que serve essa construção e nível de conhecimento? O trabalho pedagógico crítico deveria ter como prioridade a possibilidade de esses homens, históricos que são, problematizar e construir conhecimentos, a partir da sua interação social. Essa concepção de educação contempla uma visão de futuro, em que a condição humana verdadeiramente humanizada seria o princípio fundamental de todo trabalho pedagógico.

Esse trabalho, além de pedagógico, é uma prática social, é formação humana e, por isso, Manacorda (2007) afirma que a omni ou onilateralidade é entendida como:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p.89).

Para Manacorda (2007), o ser humano omnilateral não é definido por aquilo que ele sabe, conhece, mas por sua capacidade de saber, conhecer coisas, pessoas e realidades. Não pode ser definido pela riqueza que possui, mas pela riqueza que falta: aquilo que é criado pelo trabalho humano e livre.

Segundo Antunes (2005), o trabalho tem, portanto, que ser uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem, em seu sentido amplo. É por meio do trabalho que a natureza e o ser humano se autotransformam, pois ele atua como um elo de mediação entre o saber e a realidade do indivíduo.

Marx (1985a), em sua concepção materialista, apresenta uma divisão do conceito de trabalho – o abstrato e o concreto, para explicar a produção de valores de uso e a de valores de troca. O trabalho abstrato é definido como um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, constitui o valor das mercadorias: valor de troca. É o trabalho que produz valor, ou seja, tem um preço e um salário, o que produz a mais-valia. Ainda em Marx (1985a), essas duas concepções de trabalho são consideradas “[...] atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambos os dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos, e nesse sentido são ambos o trabalho humano” (MARX, 1985a, p.51).

Siqueira (2004, p.22) contribui explicando que essa concepção materialista marxiana de trabalho está em oposição à concepção idealista¹¹, que percebia o trabalho apenas como uma

¹¹Para Siqueira (2004, p.22) a concepção materialista marxiana de trabalho se opõe à concepção idealista que via o trabalho apenas como uma atividade criadora do sujeito humano. O trabalho se apresenta para os idealistas como trabalho abstrato, a criatividade do trabalho, e não como trabalho concreto, que tem como pontos negativos a alienação do trabalho e a transformação da força de trabalho em mercadoria.

atividade criadora do sujeito humano e, assim, não via as contradições do trabalho. O ser humano se educa e se constrói através do trabalho que realiza na sociedade.

A outra definição de trabalho apresentada por Marx (1974) é o trabalho concreto. Para Marx (1974), o trabalho concreto é uma atividade:

[...] que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, trabalho que põe valor de troca, é uma forma especificamente social do trabalho (MARX, 1974, p.148).

Marx (1974), ao referir que o trabalho concreto é também um dispêndio de força de trabalho humano, quer dizer que ele produz valores de uso, que estão voltados à satisfação das necessidades humanas. Esse trabalho não depende da troca e, para esse autor, isso é entendido com um trabalho de exploração. O trabalho concreto é ato de criação e não deveria ter um valor, mas essa é a forma que ele assume dentro do sistema capitalista.

Ao mencionar a satisfação das necessidades humanas, faz-se referência também à transformação do homem, da natureza e da sociedade. Para Marx (1983), essa sociedade¹² apresenta-se dividida em duas classes, que são opostas e caracterizadas de maneira que uma representa os capitalistas – os proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado e, a outra, é composta pelo proletariado – os trabalhadores assalariados privados de meios de produção próprios, que se veem obrigados a vender a sua força de trabalho para sobreviver.

Marx (1983, p.39) explica que:

A divisão do trabalho, [sic] é encontrada como uma das principais forças da história até aos nossos dias, manifesta-se agora também na classe dominante como divisão do trabalho espiritual e material, pelo que no seio desta classe uma parte surge como os pensadores desta classe (os ideólogos conceptivos ativos da mesma, os quais fazem da formação da ilusão desta classe sobre si própria a sua principal fonte de sustento), ao passo que os outros têm uma atitude mais passiva e receptiva em relação a estas ideias e ilusões, pois que na realidade são eles os membros ativos desta classe e têm menos tempo para criar ilusões e ideias sobre si próprios.

A divisão social do trabalho acaba por criar uma oposição entre as duas classes sociais detentoras dos meios e modos de produção de força de trabalho na sociedade, onde a primeira exerce um domínio sobre a segunda, por meio de dois fatores: a alienação e a ideologia. Para tanto, torna-se necessário entender como estão significadas a alienação e a ideologia. Para Marx (1983), a alienação é quando o trabalhador não se reconhece no resultado de seu

¹² Marx (1983) estuda o capitalismo, essencialmente industrial (época da 1ª revolução industrial), quando as duas classes antagônicas eram mais nítidas que hoje. Nos dias atuais, podemos dizer, no entanto que mesmo a classe proletária das fábricas sendo quase minoria, a grande maioria ainda é de trabalhadores que estão distribuídos em diversos ramos de serviços. Antunes (2005) fala de classe que vive do trabalho.

trabalho, não percebe a sua condição de sujeito explorado, de modo que, quanto maior for o nível de divisão do trabalho, maior será o nível de alienação.

Aponta-se como uma das possíveis soluções para o problema a construção de uma luta política do próprio proletariado. Uma luta definida como consciência de classe, isto é, “uma subordinação dos indivíduos a determinadas classes não pode ser abolida antes que se tenha formado uma classe que, contra a classe dominante, já não tenha de afirmar nenhum interesse particular de classe” (MARX, 1983, p.59).

O conceito de alienação de Marx pode ser compreendido como uma crítica ao capitalismo. A própria palavra dá a entender que o capitalismo é um sistema que aliena os indivíduos, e o trabalhador troca o tempo de sua vida pelo trabalho. Tudo isso para que ele consiga aumentar cada vez a produção de bens mais para aumentar a mais-valia, ou seja, o lucro do produtor.

Para Manacorda (2007, p.42),

Essa condição do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de 'imoralidade, monstrosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas', pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral [...].

A partir dessa constatação, Manacorda (2007) alerta que o trabalho do homem omnilateral é livre e que este é capaz de desenvolver as suas potencialidades, sujeito de direitos e deveres, construtor de sua história, crítico e capaz de se relacionar com o mundo. Já o trabalho do homem unilateral é dominado, desumano, alienado e historicamente condicionado pelo capital, limitado em sua essência, situado em um único lado, sem a percepção do todo.

Para Marx (1983), a alienação produz a ideologia e, segundo esse autor, ela é um instrumento de dominação que age por meio do poder de convencer. Em nenhum momento se utiliza a força. É uma forma de alienar a consciência humana e disfarçar a realidade. Também, pode ser entendida como uma falsa consciência que se origina da divisão do trabalho manual e intelectual. Para o trabalho de convencimento e de formação de falsas consciências, o sistema faz uso de seus aparelhos. A ideologia não surgiu com Marx, mas com os filósofos da época de Napoleão Bonaparte. Esses percebiam a ideologia como algo negativo, que inverte a realidade. Marx segue essa visão de ideologia, por pensar que ela serve ao capitalismo. Há outros conceitos de ideologia, mas, nesse caso, é esse o que predomina.

Siqueira (2004), em suas pesquisas sobre as condições de trabalho e estudo dos jovens que estudam e trabalham¹³ (...), explica como compreende a ideologia se manifestando nessa população, baseada em Marx (1983). Siqueira (2004) defende que:

A visão ingênua do trabalho é construída lentamente nas consciências dos jovens da escola pública e por diversos mecanismos de inculcação. Explica: Para nós, a ideologia que se manifesta aqui é a ideologia na concepção marxiana, a ideologia negativa, aquela que esconde a realidade, que opacifica a realidade como uma forma de dominação (p.267).

A exposição de Siqueira (2004) sobre a ideologia aponta para uma visão do trabalho como obrigação, algo negativo, em que o ser humano se vê obrigado a produzir muito e a receber pouco. Os argumentos citados até aqui permitiram compreender que, tanto a concepção de educação como os processos formativos, no âmbito do processo produtivo capitalista, são orientados e organizados na sua forma capitalista. São, portanto, funcionais para a reprodução das relações sociais de produção nas suas diversas fases.

Relacionando com a questão de pesquisa, que busca analisar quais os sentidos que os coordenadores de curso atribuem ao trabalho que realizam, percebe-se que existe uma vinculação entre processo produtivo e trabalho pedagógico, e que este vem atendendo às finalidades do processo produtivo no capitalismo. Tais afirmações merecem maior aprofundamento, especialmente, porque, no atual contexto, observa-se que a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico é amplamente defendida, como se pode observar a seguir, quando se tratar da concepção de educação.

2.2.2 A Educação na concepção Freireana

Freire (1987), ao dizer que a alfabetização é um ato político, se posiciona contra as ideias dominantes de que a alfabetização e a educação são neutras. Em sua teoria, quando destaca que se deve ensinar a ler o mundo para depois ler a palavra, Freire (1987) se coloca como alguém que quer ir além da ideologia vigente, que visava o aprender como repetição, sem compreender com profundidade a realidade.

Não basta somente ensinar a ler palavras, porque elas revelam apenas um aprendizado de signos linguísticos. Esse tipo de aprendizagem podem resultar em um comportamento de aceitação passividade, diante do conteúdo que a elite coloca como indispensável para aprender. Esse comportamento pode ser caracterizado como uma reprodução e conservação

¹³ Utilizamos essa fonte por estar relacionada ao problema de pesquisa. Embora trate de uma pesquisa com jovens que estudam e trabalha, e essa seja sobre os professores e coordenadores de curso que estudam e trabalham, ambas tem a finalidade de compreender os sentidos do trabalho.

de privilégios e condutas daqueles que têm o poder tanto econômico como político, além do desmerecimento da cultura e dos saberes popular.

Na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, Paulo Freire (1981) explicou que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (*A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele*). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, [*sic*] de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Nesse sentido, Paulo Freire (1981), ao tratar da alfabetização, considera importante compreender que os alunos, quando chegam ao ambiente escolar, já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que foram construídos em seu mundo. Tais conhecimentos precisam ser considerados e valorizados como aprendizagem e, quando possível, compartilhados com o grupo. Ninguém sabe mais ou menos, cada um tem a sua cultura, o seu saber, cabendo aos professores a mediação dessas relações, para que elas se estabeleçam de forma reflexiva dentro do grupo.

Diante disso, ao retomar a leitura do problema de pesquisa, percebe-se que o coordenador de curso, que é também um gestor, precisa constantemente se questionar sobre qual é o seu papel dentro da coordenação de curso. Esses questionamentos propiciam a reflexão sobre qual postura que ele vai assumir; se vai apenas cumprir com o que é posto por leis e por determinação de chefias superiores, ou se, por meio dos conhecimentos e tarefas, vai adotar uma postura de discussão, valorizando os saberes e conhecimentos que estão presentes em seu cotidiano. Tais questionamentos servirão como base para decidir qual a postura adequada para promover um trabalho e uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos que fazem parte do seu contexto de atuação.

Essas questões levam os coordenadores de curso a pensarem no significado que tem para eles o trabalho que realizam, dentro da coordenação de seus cursos, porque a prática do diálogo, da reflexão compartilhada com o grupo, é que cada um se percebe como sujeito participante na construção de sua história, da história de um grupo.

Para Freire (2007), esse diálogo se dá através da palavra que é a essência para a educação como prática da liberdade. Freire (2007) também concorda com Marx (1983), em relação à prevalência das ideias da elite (ideologia); logo, a sociedade é atravessada por um discurso que a convence de que as coisas como são estão certas.

Brandão (1993), sobre a relação existente entre Educação e Pedagogia, também é um sistematizador das ideias de Freire (2007). Ele explica que, quando se fala de educação, a primeira ideia que vem à mente é a escola, porque nela há relações entre pessoas, intenções de ensinar e aprender e, também, porque se passa boa parte da vida inserido nesse contexto. A escola é a instituição onde os conhecimentos produzidos pela humanidade estão sistematizados.

Para Brandão (1993), a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender. Em sua explicação, destaca que o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação). Assim, “cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor” (BRANDÃO, 1993, p.26). Conforme esse autor, a escola é vista como espaço formal organizado, que orienta e trabalha com educação. Mas, não podemos esquecer que existem outros espaços que também produzem educação. O autor explica que “é válido e pertinente (re)lembrar que, de uma forma ou de outra, todo sujeito é agente de um ato educativo que independe de tempo e espaço”. Para ele “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 1985, p.07).

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações. (BRANDÃO, 1985, p.07)

É importante destacar talvez a ideia mais importante de Freire (2007), no que se refere à época e ao significado que era dado à educação entendida como neutra. Em razão dessa afirmação e por colocá-la em prática, esse teórico foi exilado. Cabe destacar que a teoria freireana descolada de seu significado político e social perde sua força. Para Freire (2007), o ato de educar é um ato político. Afirmou sempre que, antes de aprender a ler a palavra, devemos aprender a ler o mundo. Explica que a educação não é apenas ler e escrever palavras, frases e encher os cadernos; é também engajar-se na transformação social, na luta pela libertação. Partindo dessa perspectiva, Freire (2007) compreende que:

Uma educação que, sendo prática da liberdade, conduz a libertação do ser humano em face de condição opressora em que se encontra. Nesta, a relação entre professores (as) e alunos (as) ganham uma nova dimensão: são pessoas que constituem um processo e vivem constantemente numa situação de seres de busca, de humanização, numa prática intencional, visando à libertação autêntica no mundo para transformá-lo como resultado da ação e reflexão sobre a situação em que se encontram (FREIRE, 2007, p.68).

Freire (2007), conforme mencionado anteriormente, entende esse processo como práxis, ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2000, p.68). O processo de educação como práxis libertadora leva Freire (2000) a delinear os principais objetivos da educação, que para ele são: a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, em que as formações desses sujeitos têm como princípio a busca constante da construção da autonomia. É nessa proposição de Freire, que a relação entre professores e alunos ganha uma nova dimensão: ambos aprendem em comunhão.

Segundo Freire (2000), educar é construir, é libertar o homem, para que ele se reconheça como sujeito capaz de construir sua história no mundo. Sua concepção de educação passa pelo entendimento de que o homem, como ser autônomo, tem capacidade de transformar a sociedade, de modo que todos participem como seres livres. Essa perspectiva revela que o conceito de educação não é fechado, mas dinâmico, pois se constrói com o passar do tempo e com a evolução da sociedade. O ser humano é um ser histórico e, como agente transformador, “[...] está inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1981, p.47).

A sociedade é constituída por diversos segmentos e grupos sociais, que possuem diferentes formas de interferir na transformação do mundo, da sociedade, da formação dos homens como sujeitos envolvidos no processo de mudança. Brandão (1981) nos esclarece que:

A educação ajuda a pensar tipos de homens, mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que o constitui e legitima. Produz o conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 1981, p.11).

Dessa forma, é preciso compreender que o ser humano em conjunto com os demais constrói uma história, uma sociedade. Além disso, é necessário conceber a educação como política, ao mesmo tempo em que ela contribui para que as pessoas convivam e façam suas escolhas, tanto nos grupos quanto na escola, no trabalho e, inclusive, na relação dos valores de cada um. Esse é o ser humano, que é movimento, age, modifica e participa da transformação de si, da sociedade e do mundo.

Freire (2001, p.55) compreende que:

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor - oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas 'liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se'. Tal liberdade requer que o indivíduo

seja ativo e responsável e não um escravo e nem uma peça bem alimentada da máquina.

A luta que Freire (2001) coloca é que a condição de homens livres nos coloca em uma situação de escolhas, ou seja, a práxis (teoria e prática), porque somos seres históricos. Só o ser humano pode transformar a realidade, construir a educação e a sociedade que quer, e, por fim, que ser humano quer formar, pois só dessa maneira se estará realizando um trabalho na escola e nas universidades, baseado na educação libertadora e que cumpra com as suas responsabilidades.

A Educação Libertadora, para Freire (2001), é a superação da educação bancária, uma educação que supera o autoritarismo da escola tradicional e coloca em prática uma educação baseada no diálogo democrático, dentro da sala de aula. Essa concepção de educação exige que os sujeitos se percebam como agentes de transformação. Para que isso aconteça, Freire (2001) enfatiza que o currículo que da educação bancária é responsável pela aprendizagem desumana que acontece, nas salas de aula, onde o aluno vai perdendo sua capacidade, curiosidade, visto que só o professor é o detentor do conhecimento.

Nesse tipo de relação humana educativa, o mundo seria aquilo que é exposto e não se pode transformar. Logo, a realidade é estática sem possibilidade de transformações. Esse é um princípio positivista, que serve de fundamento ao empirismo e à educação tradicional. “Esta concepção bancária [...] sugere uma dicotomia inexistente entre homens mundo, homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p.36).

Analisando a teoria freireana, mesmo que não se encontre explicitamente uma definição mais elaborada a respeito do currículo, sua teoria está impregnada pelo caráter político, histórico e cultural do currículo. Assim, o que ela pretende é que tenhamos a capacidade de enxergar o quanto é importante à ideologia que não se manifesta claramente no currículo oficial. Propõe, nesse sentido, a construção de estratégias para não aceitar às imposições autoritárias. Essa crítica de Freire (1987) remete ao currículo tradicional, que está muito distante, tanto dos alunos quanto do próprio conhecimento do professor, por não ter relações com o mundo em que os sujeitos vivem. Isso dificulta o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia a do sujeito. Para o autor,

O Currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está

comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1986, p.52).

Conforme Freire (1986), esse Currículo tradicional impossibilita o professor de trabalhar com seus alunos, a partir da vivência de cada um, da participação da comunidade como parceira no processo de educação, de uma educação dialógica. Com isso, Freire (1986) descarta a possibilidade de existir uma prática pedagógica sem conteúdo, justificando que a prática pedagógica é o conhecimento humano, que deve estar relacionado à leitura crítica de mundo.

Em sua obra *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (2007) ressalta a importância de construirmos um currículo, a partir da realidade em que o aluno está inserido, diferenciando o currículo formal do presente em seu espaço de vivência. Nesta perspectiva, esse currículo passa a ser organizado, a partir da escolha de temas que fazem sentido e são relevantes para o grupo social a qual estão inseridos.

É importante entender que todo currículo é político, histórico e cultural, ou seja, ele possui uma ideologia, ele tem um conteúdo a ser mediado, por isso Freire (1991) explica que:

Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de que e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1991, p.44).

Sendo assim, a escolha dos conteúdos deve cumprir um requisito fundamental, de acordo com a visão do autor: a natureza política, pois a prática pedagógica libertadora só terá sentido, se ela estiver preocupada com a construção de projetos pedagógicos emancipatórios que priorizem e incentivem a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos na sociedade em que vivem.

2.3 A relação entre educação e trabalho em instituições educacionais: o Trabalho como um princípio educativo em Marx e Engels, Gramsci, Saviani e Mészáros.

O tema proposto para trabalhar neste capítulo se faz necessário para aprofundar o estudo sobre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos coordenadores de curso, partindo de um primeiro entendimento de que estas duas atividades - educação e trabalho, estão inseridas especialmente nas instituições educacionais.

O trabalho e a educação são duas atividades especificamente humanas. Nesse sentido, Saviani (2006) nos explica que:

Isto significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (SAVIANI, 2006, p.2).

Nessa questão, Saviani (2006) quer dizer que o homem possui propriedade e atributos que lhe permitem trabalhar e educar. E, nesse sentido, para o autor, é possível que trabalho e educação sejam considerados como atributos essenciais do ser humano ou acidentais. Embora trabalhar e educar são reconhecidos com atributos do ser humano acidentalmente, pode-se interpretar que, talvez, eles não sejam essenciais.

O ser humano para existir, manter a sua vida, precisa modificar a natureza, para atender às suas necessidades, enquanto os animais se adaptam a ela. Isso também pode ser entendido, quando Marx e Engels (1974) criam uma teoria para distinguir o ser humano dos animais:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais, a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p.19).

Assim, a teoria desses autores afirma que a ação do ser humano sobre a natureza é conhecida como trabalho, isso porque a essência do ser humano é o trabalho. Logo, a essência humana, nesse caso, entendida como trabalho, não precede a existência do homem; ao contrário, ela é gerada, produzida pelos próprios homens. Saviani (2006) ainda diz que essa essência é um feito humano e, sendo assim, o trabalho se constitui dentro de um processo histórico.

Continuando nessa linha de raciocínio, segundo Saviani (2006),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2006, p.4).

Partindo da colocação desse autor, pode-se perceber que entre educação e trabalho existe uma relação de identidade, isto é, existe um conjunto de características, traços próprios que levarão a uma determinada conclusão. Essas características estavam pautadas no entendimento de que o ser humano aprendia a trabalhar, trabalhando, relacionando-se com os

outros e com a natureza, e essas características se traduziam em relações de educação entre si e com os outros. Essas relações se configuram, a partir de processos e experiências que precisam ser transmitidos às novas gerações, para que haja a continuidade da espécie.

Saviani (2006, p.4) explica que esse processo de relações, experiências de trabalho e educação era comum nas sociedades primitivas, nas quais:

Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de 'comunismo primitivo'. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo, dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. A expressão 'educação é vida' e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Desse modo, Saviani (2006) conclui que esse fenômeno pode ser denominado como fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho/educação; históricos porque fazem referência a um processo que foi produzido e desenvolvido, ao longo do tempo – atividade dos próprios homens e, ontológicos, porque o produto, o resultado de todo esse processo é o próprio ser dos homens.

A relação educação/trabalho, durante a construção desse processo denominado histórico-ontológico, acabou por desenvolver a divisão do trabalho e, com isso, a apropriação privada da terra, que é o principal meio de produção, que provocou a ruptura da unidade, nas comunidades primitivas e a divisão dos homens em classes. A partir desse momento, têm-se duas classes sociais: uma proprietária de terras e outra que trabalha para os proprietários dessas terras.

Esse fato tem um destaque muito importante no processo histórico do homem. Se até esse momento entendia-se que o trabalho é a essência do homem, que este vive e constrói sua história a partir do trabalho, que modifica a natureza, para atender às suas necessidades, percebe-se que, com essa divisão dos homens em classe, os proprietários de terra não necessariamente precisam trabalhar. Eles podem viver, como diz Saviani (2006), do trabalho alheio, do trabalho daquela parcela da sociedade que não possui terras que, além de trabalhar para si, trabalha para manter a vida dos donos das terras. Aqui percebe-se que houve claramente uma separação entre educação e trabalho.

Segundo Saviani (2006), essa separação pode ser vista, desde a antiguidade grega e romana. A sociedade era dividida em aristocracia – os donos de propriedade privada e os escravos, que eram responsáveis por realizar o trabalho. Sendo o trabalho fundamentalmente a essência do homem, essa divisão do trabalho incidiu também na educação que passou a ser

dividida em duas modalidades: uma dos proprietários de terras, em que os homens se caracterizavam como livres, tinham uma educação mais intelectualizada e, a outra, da classe não proprietária, composta pelos escravos que se responsabilizavam pelo trabalho braçal, que sustentavam a classe proprietária de terras.

Percebe-se em Marx (1987) que, a partir daí a divisão do trabalho modifica significativamente a relação até então estabelecida entre homem e trabalho. Esse autor, ao criticar a divisão do trabalho, em sua obra *O Capital*, destaca que a prática humana se fragmenta, primeiramente, nas manufaturas e segue até a fase industrial, ou melhor, até a sociedade contemporânea. Marx (1987, p.387) complementa explicando que, na divisão do trabalho, “[...] cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. Desse modo, combinando diferentes ofícios sob o comando do mesmo capital, surgiram às manufaturas [...]”.

Deve-se considerar que, em um primeiro momento, temos a divisão do trabalho e, depois, essa divisão acaba por trazer também uma divisão social. Marx (1987, p.403) afirma que “a divisão social do trabalho e a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais desenvolvem-se, como a divisão do trabalho na manufatura [...]”. Por esse motivo, entende-se que é somente a partir da troca entre ramos de produção que surge a divisão social do trabalho, ou seja, isso se dá com a exploração da força de trabalho por um mesmo capitalista, que a emprega como força de trabalho coletiva.

[...] só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias. A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho, a conexão, dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si [...] (MARX, 1987, p.407).

A divisão do trabalho na sociedade destacada na citação de Marx (1987), é referente à influência da divisão sócio técnica, ou seja, do trabalho enquanto produção e do trabalho enquanto relações sociais, entre elas, a educação. A partir dessa divisão, inicia-se também o processo de alienação do homem na sociedade. O homem torna-se subdividido e produz um trabalho sem ter consciência do produto final. Assim, acaba por não realizar um trabalho intelectual, mas um trabalho físico, o que Saviani (2006) colocou como sendo o trabalho que os escravos realizavam para si e para os donos das propriedades de terras.

Ainda segundo Marx (1987, p.412), “[...] não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado

no aparelho automático de um trabalho parcial [...]”. Isso significa nada mais do que a fragmentação do intelectual do sujeito que realiza seu trabalho. Saviani (2006) esclarece essa questão quando retoma a história antiga, em que o trabalho acabou dividindo a sociedade em duas classes, indo contra a organização das sociedades primitivas, que compreendia a educação como uma ação espontânea, assim como todas as outras produzidas pelo homem coletivamente.

Retomando Saviani (2006, p.6), a escola teve origem, a partir da educação mais intelectualizada oferecida à classe dos proprietários de terra. Ele explica sua origem, a partir das seguintes considerações:

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή¹⁴ e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

A partir desse momento, identifica-se o surgimento do processo de institucionalização da educação, em paralelo com o surgimento da divisão de classes dentro da sociedade. Essa divisão pode ser claramente identificada no momento em que houve a divisão do trabalho, a divisão dos homens e, conseqüentemente, a divisão da educação. Saviani (2006, p.6) ainda explica que, nessa escola,

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade [sic] a escola foi se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na Contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas esta constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão somente sob o aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas .

Com essas colocações, Saviani (2006) chega à conclusão de que a escola não permaneceu idêntica durante todo esse período histórico, mas que todos os fatos que aconteceram tiveram maior ou menor grau de influência sobre as mudanças na educação. Pode-se dizer ainda que a divisão da sociedade em duas classes – escravista e feudal,

¹⁴ Significado de escola em grego. Etimologicamente, a escola seria o lugar do ócio, tempo livre, onde somente a classe proprietária de terras tinha condições de frequentar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

contribuiu para que se concretizasse a separação entre educação e trabalho. Isso se deve também à contribuição da divisão do trabalho, que acontece, a partir

Do modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade (SAVIANI, 2006, p.9).

Quando Saviani (2006) coloca essa questão da dupla identidade, ele pretende explicar que a educação para os que exerciam o trabalho manual se dava concomitante com o processo do trabalho e, de outro lado, temos a educação escolar, que se destinava a educar para a realização do trabalho intelectual, para a formação de futuros dirigentes, que permaneciam em funções de lideranças, organizavam e tinham o poder de decisão na sociedade.

Mais tarde, a sociedade capitalista instalou o seu modo de economia, baseado na constituição do mercado, ou seja, a produção para a troca alterou a relação trabalho/educação. Nesse momento, não se teve mais a economia para a subsistência, em que o trabalho era responsável por atender às necessidades de consumo.

Saviani (2006, p.10) explica que:

O avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca dando origem à sociedade capitalista.

Essa evolução levou ao ponto da sociedade capitalista ser o inverso da sociedade feudal. O que antes praticamente não acontecia, que era o trabalho para produzir bens para a troca, hoje, com essa nova sociedade capitalista, é uma atividade comum. O trabalho é realizado com o objetivo de produzir muito para acelerar as trocas e, com isso, essa sociedade é chamada de sociedade de mercado, que pode ser identificada como:

Sociedade contratual cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada a todos os membros da sociedade (SAVIANI, 2006, p.10).

Com essas mudanças, a escola passa ser a principal instituição que vai viabilizar o acesso a essa cultura, a esse tipo de sociedade que é dominante e deseja que seja instaurada uma ordem social, o essencial para a indústria moderna, no contexto da Revolução Industrial. Com isso, houve uma redução nas atividades manuais, em razão da introdução de máquinas e

da tecnologia. Essa vertente tecnológica se traduziu em um trabalho intelectual, e esse processo cada vez mais se expandiu com a Revolução Industrial, no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Esse processo de simplificação do trabalho, nesse período, coincidiu com o processo de transferência do trabalho manual para as máquinas das funções próprias, que substituiriam o trabalho manual. Saviani (2006, p.11) diz que:

Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho¹⁵, assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.

Essa nova forma de produção da existência humana contribuiu para que as relações sociais se reorganizassem para atender à demanda da indústria. Saviani (2006) explica que, com as máquinas, substituiu-se o trabalho intelectual no processo de produção e, nesse momento, quem assume essa função é a escola. Portanto, Saviani (2006, p.11), conclui que a “Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.

Saviani (2006), ao estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais humanas, concorda com Marx (1987), quando explica que o trabalho define os valores de troca, a partir do tempo, da especificidade do trabalho. A divisão dos trabalhos pode ser vista claramente nesse processo industrial da sociedade.

Com toda essa mudança na sociedade, por meio do capital, a escola teve que organizar os seus processos de forma a atender a essa demanda vinda dos meios de produção. Nesse momento, em que as máquinas faziam parte do cotidiano dos trabalhadores, foi necessário que esses trabalhadores tivessem uma qualificação mais geral para poder se integrar ao processo produtivo. Essa qualificação geral ficou a cargo do currículo da escola elementar. Mesmo assim, ainda permaneciam alguns trabalhos mais intelectuais, que necessitavam de uma formação mais específica. Nesse contexto, Saviani (2006, p.12) explica que:

¹⁵ Trabalho abstrato é quando a mercadoria produzida passou do produto concreto e alcançou o valor de troca no mercado. Ex.: uma garrafa após a sua produção vai para o mercado com valor de venda e esse valor equivale a uma caneta. Aqui se estabelece, segundo Marx (1987), o valor de troca, mercadorias diferentes com valores iguais. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/manual/03.htm>>. Acesso em: 27 maio 2015.

Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que sobre a base comum da escola primária o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

Assim, Saviani (2006) explica a divisão dentro da escola. Percebe-se claramente o capitalismo ordenando o sistema educacional para atender a sua demanda de produção. Isso era o essencial, a escola tinha a responsabilidade de formar trabalhadores para realizar o trabalho dentro da sociedade capitalista. Enquanto existia uma escola para os intelectuais, existia outra, a profissionalizante, para a produção de mão de obra.

Desse modo, fica claro que a Revolução Industrial colocou a escola em situação em que esta se viu obrigada a ceder ao mundo da produção e, com isso, houve a separação entre instrução e trabalho produtivo. A separação entre a instrução e o trabalho produtivo resultou na divisão da formação dos homens: uns foram encaminhados para as profissões que não exigiam um conteúdo teórico muito aprofundado, tinha um conhecimento mais limitado e se restringiam aos trabalhos manuais; a outra formação priorizava a formação intelectual, com o predomínio do conteúdo teórico e com o objetivo de preparar a elite para ocupar os cargos de dirigentes e representantes na sociedade.

Partindo dessa constatação, Mészáros (1981) explica que é por meio da educação que são transmitidos os saberes e conhecimentos necessários à realização do processo de trabalho. Na sociedade capitalista, as relações humanas de trabalho são mediadas pela educação, e essas, por sua vez, tomam como ponto de partida os saberes especializados e unilateralizados, entendendo que essa sociedade toma como base a divisão dos processos de trabalho. Diante disso, os conhecimentos unilateralizados só servem para que o homem atenda à valorização do capital e não à humanização dessa educação, que é social e está presente nos processos de trabalho.

Partindo das reflexões de Mészáros (1981), Saviani (2006, p.12) complementa que essa separação resultou também em uma dupla manifestação:

A proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e 'escolas de ciências e humanidades' para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Essas propostas apresentadas por Saviani (2006) dizem respeito ao trabalho como princípio educativo, explicado por Gramsci (1968), que apresenta a escola unitária que pode

ser entendida, a partir da estruturação do sistema educacional, na educação básica. Hoje, a referência de educação é o Ensino Fundamental para a maior parte da sociedade; é ele quem dá os conhecimentos mínimos para que os homens atuem na sociedade. Os conhecimentos organizados nesse nível de ensino estão estruturados da seguinte maneira: a linguagem escrita, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais.

Percebe-se que a organização desse currículo está sistematizada de forma que os sujeitos vão aprender somente o mínimo necessário: a comunicação, os conhecimentos básicos, para entender às relações entre o ser humano e o meio ambiente e compreender as próprias relações entre os homens, porque, a partir dessas, estão as regras de convivência e a atuação na sociedade e disso decorrem, conseqüentemente, os direitos e deveres de cada um. Nesse sentido, a educação e o trabalho são categorias que estão presentes nos contextos das instituições educacionais. O trabalho exercido pelos profissionais que nela atuam é permeado de relações, sejam elas pedagógicas, sociais ou econômicas.

Para Gramsci (1968), o currículo do Ensino Fundamental é o princípio educativo do trabalho. Isso significa que o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar, em função das exigências na vida da sociedade. Essa escola se transforma em um instrumento, do qual os sujeitos se apropriam para se inserir no meio social. Ler, escrever, contar, dominar conhecimentos das ciências naturais e das ciências sociais são pré-requisitos para poder viver e interferir no mundo e incorporar-se ao mundo do trabalho.

Quando se cursa o Ensino Médio, percebe-se que a relação entre educação e trabalho não está centrada somente na relação do conhecimento com a prática desse conhecimento na sociedade. Esse nível possui algumas especificidades de atender e (re)estabelecer um papel de aliar o processo de ensino, que gera o conhecimento com o processo de produção. Há a preocupação, de esse conhecimento dar condições para que o processo de produção se fortaleça, por meio desses conhecimentos articulados pelo Ensino Médio.

Saviani (2006) explica esse nível de ensino, partindo do exemplo da madeira e do metal, da seguinte forma:

O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo. (SAVIANI, 2006, p.14)

Saviani (2006) explica que, para produzir, é necessário que o conhecimento teórico seja articulado com o material concreto. Os conhecimentos destinados à formação no Ensino Médio devem proporcionar essa vivência aos sujeitos. Esse conhecimento precisa ser visto como elemento presente no cotidiano dos alunos e não como aquele conhecimento que se dá pelo adestramento. Aqui fica claro que o Ensino Médio deve ser politécnico¹⁶ e não com a função de profissionalizar.

Quando se trata dessas duas formas de ofertar o Ensino Médio, é preciso ter a compreensão correta do que é o Ensino Médio Politécnico e o Profissionalizante. Uma diferença é clara: enquanto o politécnico tem a preocupação de especializar os alunos para a aquisição dos conhecimentos científicos das diferentes áreas da produção moderna, o profissionalizante oportuniza o adestramento para habilidades específicas, sem o conhecimento dos fundamentos dessas habilidades e sem a articulação com o processo produtivo.

Trazendo essas concepções elaboradas nos estudos de Saviani (2006) para os dias atuais, percebe-se que os jovens acabam não recebendo a formação politécnica e nem a profissionalizante. Essas repartições presentes no Ensino Médio não estão organizadas nas escolas e nem nas formações de professores, de maneira que ambos saibam o que desenvolver em cada situação.

Atualmente, o mercado de trabalho exige um profissional dinâmico, que saiba conduzir o processo de produção e também o domínio do conhecimento científico. Acredita-se que isso tem acontecido devido a formações aligeiradas, às expansões das instituições e ao descompromisso em manter o nível de qualidade, tanto de recursos, laboratórios quanto de profissionais que atendam a essa formação. Assim, mesmo na educação básica, percebe-se uma separação entre educação e trabalho. Muitos param seus estudos ainda no ensino fundamental ou médio, pois precisam trabalhar e poucos dão continuidade aos seus estudos no nível superior.

A educação, no Nível Superior, tem a finalidade de promover um conhecimento cultural mais amplo, que vai além da formação profissional de nível universitário. Aqui se encontra uma formação mais elaborada, que visa à formação de cientistas, tecnólogos, que vão difundir os conhecimentos para que o ser humano consiga superar os desafios propostos pela ciência, tecnologia e a velocidade com que a informação circula no mundo atual.

¹⁶ Politecnicia é entendida por Saviani (2006) como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Como mencionado anteriormente, os jovens que fazem parte de uma sociedade com menos poder econômico, influência social, se veem obrigados a abandonar a possibilidade de prosseguir a sua trajetória de estudos no Ensino Superior, para atender às necessidades básicas de alimentação, moradia, auxiliando nas despesas familiares. Esses jovens acabam optando somente por trabalhar. Não conseguem realizar as duas coisas ao mesmo tempo. Mesmo com todas as formas de acesso, observa-se que o ingresso no Ensino Superior é para poucos. Esses poucos são, em sua maioria, jovens que têm a possibilidade de destinar o seu tempo para os estudos.

Essa realidade, no entanto, não é muito comum. Basta entrar nos cursos superiores e dialogar com esses jovens para saber quantos só estudam e quantos conseguem estudar e trabalhar. Os coordenadores de curso enfrentam uma realidade em que precisam motivar e oferecer alternativas para que os alunos trabalhadores consigam realizar os cursos. Isso não deveria estar acontecendo; o justo, o correto seria que todos pudessem prosseguir os seus estudos com nível de qualidade, igualdade de condições, e não de forma fragmentada.

Pensar a continuidade dos estudos dos jovens, no Ensino Superior, é reorganizá-la, proporcionando a discussão das questões sociais que se fazem presente no cotidiano, promovendo a construção do conhecimento cultural, além da articulação entre trabalho intelectual e o material. Essa organização trata de oferecer condições para que os jovens trabalhadores estejam vinculados às práticas acadêmicas, de modo que consigam sair do academicismo para articular seus conhecimentos com o mundo do trabalho.

Para Gramsci (1968), esta era a função do Nível Superior: proporcionar o acesso e a oportunidade para que todos pudessem adquirir os conhecimentos que, historicamente, estão acumulados nos “cemitérios da cultura”¹⁷ e ser compartilhados na sociedade, para auxiliar na interpretação e compreensão dos problemas sociais, com os quais convivemos diariamente. Essa seria uma possibilidade de restabelecer as relações entre educação e trabalho. Caso não seja possível acabar com essa dualidade na educação, a acadêmica e a profissional, dever-se-ia, pelo menos, minimizar essa divisão, porque a educação acadêmica é acessada pela elite e a educação profissional é frequentada pela classe popular.

Entende-se que, a partir do momento em que todos tenham acesso ao mesmo conhecimento e a mesma escola em todos os níveis, a educação estará cumprindo de fato a

¹⁷ Cemitérios da cultura, para Gramsci (1968), se referem aos conhecimentos que as universidades produzem para si, acumulam historicamente e não oportunizam, aos seus acadêmicos, condições para disseminar e compartilhar com a sociedade, aproximando a universidade da sociedade.

sua finalidade, que é formar cidadãos críticos, livres, conscientes dos seus atos e sujeitos participantes da construção de uma sociedade emancipadora.

2.4 - O trabalho dos coordenadores de cursos

2.4.1 Breve histórico

Este espaço desse estudo tem a preocupação de apresentar, em um primeiro momento, um breve histórico do surgimento das coordenações de cursos, bem como as ideias de diferentes autores que contribuíram para explicitar o papel do coordenador de curso.

Como a presente pesquisa trata de um caso específico, que é o IFAC, este capítulo apresenta um breve histórico de seu desenvolvimento e sua estrutura atual, buscando analisar quais os sentidos que os coordenadores de cursos atribuem ao trabalho que realizam nos cursos que são ofertados pelo IFAC, Campus Rio Branco.

2.4.2 Histórico da coordenação de cursos

As Coordenações de Cursos no Ensino Superior surgiram, a partir da Reforma Universitária de 1968, para substituir os Conselhos Técnicos Administrativos e Congregações, que se auxiliaram nos colegiados, com o objetivo de tratar, no âmbito desses, os assuntos específicos dos cursos de graduação (SABADIA, 1998).

Encontra-se em Sabadia (1998) as especificações referentes aos cursos do ensino superior, mas, nesse estudo, essas ideias serão tratadas para as demais coordenações que existem na estrutura dos Institutos Federais, em especial do IFAC, Campus Rio Branco.

Durante a Reforma Universitária, segundo Sabadia (1998), vários nomes foram sendo denominados para as coordenações de curso, como por exemplo: Comissão de Integração Curricular, Comissão de Carreira, Comissão de Curso, dentre outros. Com o passar do tempo, entendeu-se que o termo que melhor caracterizaria seria Coordenação de Curso.

Sabadia (1998) coloca que as coordenações de cursos sempre exerceram as suas funções voltadas para o aspecto didático-pedagógico, conforme estavam documentadas nos Regimentos e Normas Internas das Instituições de Ensino Superior (IES). Pode-se dizer que, ainda hoje, essa colocação não difere da rotina atual das IES. Porém, o que se percebe é que o aspecto burocrático tem tomado a maior parte do tempo do coordenador, e esse, por sua vez, acaba não conseguindo privilegiar o pedagógico, que devia ser a sua principal atividade.

As IES têm passado por muitas modificações e isso tem exigido cada vez mais de seus profissionais, principalmente, no tocante a uma gestão participativa com os demais órgãos da Instituição. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho que o coordenador precisa realizar, na coordenação de curso, acaba por não se centrar somente no processo de planejamento do curso. A sua rotina reflete em menos tempo de dedicação para atender as atividades desenvolvidas e necessárias dos cursos. Isso pode ser complementado, quando Dias (2009) considera que essas mudanças estão exigindo dos coordenadores responsabilidades cada vez mais abrangentes.

Já para Placco (2006), o coordenador de curso é mais do que um simples mediador entre alunos e professores. O trabalho exercido toma proporções que vão além de reconhecer as necessidades da área em que atua; recai sob a sua responsabilidade a tomada de decisões que vai beneficiar toda uma comunidade de alunos, professores e demais envolvidos no processo. Cabe ressaltar que essas tomadas de decisões precisam atender às exigências legais do Ministério da Educação, às normas internas da instituição e do projeto político-pedagógico do curso.

Indo além das tomadas de decisão, o coordenador de curso precisa estar envolvido no mundo das tecnologias, procurando avaliar constantemente o seu trabalho e o dos professores do curso, com a finalidade de estar cada vez mais imerso nesse mundo de mudanças. Tais mudanças, muitas vezes, ultrapassam os conhecimentos específicos dos cursos e, nesse momento, o coordenador se torna um gestor, pois lhe cabe promover propostas inovadoras no ambiente acadêmico.

Sabe-se que é de responsabilidade das IES promover o conhecimento de maneira que ele se torne acessível a todos na sociedade. Pode-se dizer que os cursos oferecidos nas instituições têm a função de promover, transformar e dar condições para que o sujeito possa participar e atuar em sociedade, mas ,para isso, são necessárias pessoas que tenham condições e conhecimento para desempenhar esse papel frente às coordenações de curso.

Para compreender melhor essas colocações, Piazza (2006, p.36) explica que:

Essas considerações, se de um lado indicam alguns novos aspectos capazes de lançar luz sobre o problema em que tem se constituído a função de coordenar um curso de graduação, de outro, também anunciam o conhecimento que ainda falta produzir para que seja possível entender e lidar adequadamente com esse tipo de problema, no âmbito das instituições de ensino superior.

A partir das considerações desse autor, percebe-se o quanto é complexa a função de coordenar um curso. Não se trata somente de planejar um curso e as coisas estão resolvidas; essa função exige conhecimentos que precisam ir se aperfeiçoando, com o passar do tempo,

pois a sociedade passa por mudanças frequentes, que interferem diretamente nas instituições. A função da coordenação de curso se faz necessária, desde que a dimensão administrativa e burocrática não ultrapasse as dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas. O trabalho será realizado com sucesso, desde que o coordenador articule essas dimensões.

Piazza (2006) destaca que, para que o coordenador exerça as suas funções, se fazem necessárias condições, como definição clara das atividades a serem realizadas. Isso implica tempo, formação e materiais, tanto de estrutura quanto de equipe de profissionais capacitados para atuar nos cursos. Caso contrário, esse trabalho pode ficar limitado, ao planejar as rotinas burocráticas que colocam obstáculos e, muitas vezes, impedem a realização do trabalho de coordenar os professores, as atividades didáticas, o atendimento aos alunos e professores.

Nesse sentido, percebe-se que a qualidade do profissional formado pelas IES é fruto do trabalho realizado pelos coordenadores de cursos. Cabe às Coordenações de Cursos a responsabilidade pela realização de todos os trabalhos referentes às questões pedagógico-didáticas de um curso. Em outras palavras, pode-se dizer que seria realizar o acompanhamento da vida acadêmica dos discentes da instituição, desde a entrada no curso até a sua formatura.

2.4.3 O Trabalho dos Coordenadores de Cursos no IFAC

Para falar um pouco do trabalho dos Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, far-se-á um resgate do breve histórico que apresentamos anteriormente, das legislações e também de uma questão inicial que procurou-se aplicar durante os encontros.

Diante dessas leituras e desses diálogos, pode-se perceber que, historicamente, o trabalho do coordenador de curso, dentro das instituições, tem sido visto como um trabalho administrativo, de direcionamento das questões pertinentes ao curso, orientadas a partir das legislações vigentes, tanto externas quanto internas. A tarefa de organizar tem um foco muito grande na rotina do coordenador e, na maioria das vezes, isso tem se tornado o centro de tudo dentro da rotina do curso. Isso tem sido prejudicado esses coordenadores, pois, como professores, acabam tendo um distanciamento das atividades pedagógicas, ocorrendo uma interferência na sua atuação como coordenador.

Atualmente, no IFAC, há coordenadores que possuem uma carga horária extensa em sala de aula, sobrando pouco tempo para a sua atuação na coordenação. No decorrer das

reuniões, foi possível realizar algumas anotações que reforçam essas colocações, como por exemplo:

“É muito difícil organizar a coordenação do curso, porque a gente está correndo para preencher planilhas com informações que a reitoria pede na última hora. O pior disso tudo é que esse trabalho é todo manual, porque o IFAC não tem um sistema informatizado de registro acadêmico, o que contribui para termos as informações desencontradas (fala do coordenador de curso A durante uma reunião)”.

“O nosso trabalho se resume a atender a burocracia, mas não vejo isso como o principal problema. A maior questão é o prazo sempre estourando com que essas burocracias chegam até nós. Parece que é tudo em cima da hora, sem planejamento. Isso acaba nos tirando da nossa função que é pensar na organização do curso. Isso é desrespeito, porque sofremos com a falta de professores, falta de estrutura, falta de profissionais para auxiliar e secretariar o curso. Hoje fazemos tudo, desde pedir e agendar material para os professores. Acredito que um profissional técnico deveria ser o responsável para realizar essa demanda e, assim, as coordenações cuidarem da organização mais pedagógica dos cursos (Fala do coordenador de curso B durante uma reunião)”.

“Chega a ser uma brincadeira. Cada novo gestor que entra organiza a burocracia de uma maneira. Às vezes, muda só o modelo da tabela. Muda para dizer que alguma coisa mudou, mas isso não resolve os problemas que temos. Aqui não temos gestores por competência, mas por indicação, amizades, interesses políticos, que de nada contribuem para melhorar as condições do IFAC (Fala do coordenador de curso C durante uma reunião)”.

Isso traz incertezas para a realização de seu trabalho, porque quase nunca consegue concretizar as suas ações pedagógicas. Outro fator que tem contribuído para esse desgaste é a grande rotatividade nos cargos de gestão, o que contribui para que esses profissionais não consigam finalizar os projetos pensados para o curso, trazendo uma grande insatisfação não só para o coordenador do curso, mas para todo o grupo de professores e alunos do curso. Procurou-se identificar as falas dos coordenadores de curso nas reuniões com as letras A, B e C.

Quando se menciona essas questões relacionadas à rotina do trabalho do Coordenador de Curso do IFAC, percebe-se que, embora historicamente as nomenclaturas tenham sido modificadas, o coordenador tem que priorizar as ações burocráticas, com relação às pedagógicas. Isso não deveria acontecer dessa forma. O coordenador precisa ser um profissional que receba formação continuada, que tenha condições de realizar o seu trabalho no curso, com dedicação e tempo para promover as ações que vão verdadeiramente contribuir para a formação dos alunos, desde o ingresso no curso até a sua formatura. Só assim o coordenador/professor terá condições de acompanhar a formação dos profissionais e a sua contribuição para a melhoria da sociedade.

2.4.4 - Perfil e atribuições do trabalho dos Coordenadores de Cursos segundo a legislação – SINAES

O trabalho desenvolvido pelo Coordenador de Curso apresenta muitas de suas definições, a partir dos indicadores e critérios da avaliação estabelecidos pelo MEC, tanto para os cursos de graduação como para a instituição.

O SINAES¹⁸, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004), se caracteriza por um sistema de avaliação que tem por objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Todo este sistema é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, a CONAES, como um órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. O Coordenador também é um gestor, pois cuida de todos os processos administrativos, da gestão do curso. Esse processo é avaliado durante a visita do MEC.

O Coordenador de Curso ainda tem a atribuição de cuidar exclusivamente da gestão acadêmica do curso, o que significa que outras funções administrativas que dizem respeito à instituição como um todo e devem ser atribuídas a outros gestores, conforme a estrutura do organograma de cada instituição de ensino.

A principal ação do gestor deve ser empreendedora, fazendo com que o curso e a própria instituição se torne um espaço adequado e de excelência para o desenvolvimento do aluno. Quando se destaca a gestão acadêmica, não se refere somente àquela gestão que cuida da organização do currículo do curso, mas ao curso como um todo, que está presente não só dentro de um contexto institucional, mas também da sociedade.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo coordenador, no contexto institucional, é necessário que o coordenador, para realizar o seu trabalho, conheça muito bem todos os documentos que dizem respeito ao planejamento, regimento e à proposta pedagógica dessa instituição, sendo que conhecer tudo isso exige dedicação, comprometimento e,

¹⁸ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esse sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

principalmente, formação. Dentre esses documentos, podemos citar: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Segundo os indicadores e critérios do SINAES (BRASIL, 2004), as funções do Coordenador Gestor de curso devem incluir:

- Compromisso com a gestão acadêmica – PPC, práticas pedagógicas, melhoria contínua do curso, satisfação/realização pessoal.
- Formação/Experiência de gestor – experiência/competência na gestão acadêmica, titulação condizente com a região e o curso – Doutorado/Mestrado/Especialização.
- Formação Acadêmica e Profissional – experiência/competência acadêmica e pedagógica, experiência profissional não acadêmica (relacionada ao curso), critérios de contratação que exijam experiência/coerência com os objetivos do PPC.
- Dedicção à administração acadêmica – carga horária suficiente, compatível com número de professores, alunos e turnos do curso.
- Articulação com a gestão institucional – objetivo e metas do PPC, PDI e PPI, ação direta junto à comunidade acadêmica/conscientização/prática participação nos órgãos colegiados.
- Implementação das políticas institucionais do PPI e PDI, no âmbito do curso.

Com base nos indicadores e critérios supracitados, pode-se afirmar que o Coordenador de Curso precisa ser também líder e capaz de incentivar a realização de mudanças que auxiliam na melhoria do aprendizado dos alunos e na qualificação docente de todos os professores que fazem parte da sua gestão. Para que isso aconteça, é importante que os profissionais atuantes com esse coordenador estejam coesos e engajados no crescimento e no sucesso desse curso.

Portanto, o profissional eleito para assumir um cargo de Coordenador de Curso deve possuir algumas características pessoais, incluindo seu amplo relacionamento no meio acadêmico com os alunos e na área profissional, com os demais colegas, também professores. Nesse caso, considera-se a sua formação e a titulação. As características destacadas, a seguir, estão mencionadas nos critérios de avaliação do SINAES (BRASIL, 2004) e são essenciais para a realização deste trabalho.

- Ser um profissional ético;
- Ter atitude e iniciativa para resolver as questões que poderão vir a surgir no processo de desenvolvimento do seu trabalho;
- A titulação (mestrado ou doutorado) e na área afim do curso, embora o MEC não seja tão rígido quanto à titulação, mas isso também influencia na convivência com os demais profissionais;
- Estar sempre participando de formação pedagógica continuada, para que ele possa ter condições de orientar o trabalho em conjunto com os seus professores, tendo como objetivo aperfeiçoar e refletir sobre as práticas desenvolvidas no curso o qual coordena;

- Ter experiência como professor e ministrar aulas no curso que coordena. Essa experiência auxilia na compreensão das questões que envolvem a relação entre alunos e professores, entre os próprios professores e o currículo do curso;
- Ter experiência profissional não acadêmica, na área do curso em que faz a gestão, porque, a partir dela, o coordenador pode destacar a visão do mercado de trabalho que auxiliará na reflexão do programa curricular ofertado pelo curso;
- A carga horária destinada ao trabalho realizado na coordenação não está definida pelo MEC, mas recomenda-se que a carga horária seja suficiente para que ele possa realizar a gestão do curso.

Embora não exista, por parte do MEC, um documento que defina especificamente as atribuições do trabalho do coordenador, torna-se possível destacar essas atribuições e, por meio deste documento que orienta a avaliação dos cursos superiores, o SINAES. No entanto, para que o coordenador possa atender a todas essas atribuições, são necessárias melhores condições de trabalho. Dentro das IES, coordenadores, professores enfrentam, no cotidiano do seu trabalho, algumas dificuldades que atrasam o planejamento e a organização dos cursos.

Dentre muitos problemas, pode-se citar alguns que foram elencados, durante as reuniões elaboradas quinzenalmente com a direção de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco:

- Desarticulação e interação entre os cursos oferecidos pela instituição;
- Desprestígio do cargo de coordenador de curso;
- Poucos profissionais nos cursos, dificultando que o coordenador se dedique às funções de gestão do curso e, muitas vezes, precise acumular uma carga horária de sala de aula muito grande;
- Grande número de turmas que devem ser atendidas com o pouco tempo que o coordenador possui para atendimento;
- Estruturas inadequadas (falta de bibliografias, laboratórios, espaços para a realização do trabalho e organização de materiais);
- Falta de capacitações para a área pedagógica, para a área a fim do curso e também para a área administrativa;
- Falta de profissionais para auxiliar no trabalho administrativo;
- O trabalho do Coordenador de curso é como se fosse uma babá, tanto dos alunos, como dos professores.

Esses problemas podem propiciar a realização de uma gestão precária e, dessa forma, o curso passa a sofrer dificuldades no seu planejamento. Além disso, em decorrência dessas questões, há desestímulo tanto dos alunos quanto dos professores e, ainda, esse passa a ser o momento em que o aluno decide evadir do curso.

Diante dessa problemática, uma das posturas que o coordenador pode assumir é a participação efetiva e compromissada na construção dos Planos de Desenvolvimento Institucional e Pedagógico da instituição em que trabalha, porque, por meio dessa participação, ele poderá discutir todos esses problemas em conjunto com as demais instâncias, para juntos construir maneiras para solucioná-los.

Percebe-se que hoje a participação efetiva na construção desses planejamentos institucionais tem sido um grande desafio para o trabalho dos coordenadores de curso. Como já se destacou em outros momentos, os coordenadores são também professores que estão, em sua maioria, com uma sobrecarga de trabalho, que vai desde o burocrático da coordenação e da sala de aula, até as inúmeras aulas semanais que devem cumprir.

As colocações anteriores precisam ser pensadas de forma muito cuidadosa. Os coordenadores de curso que também são professores, em diversos cursos, realizam muitas atividades e não têm um incentivo financeiro adequado para o trabalho que realizam. Isso pode ser percebido nos valores pagos pelas funções gratificadas, que são baixos e não servem como incentivo para que os profissionais estejam motivados para atuar nessas funções. Com isso, enfrenta-se, nas instituições, um trabalho que prioriza somente a burocracia e não o desenvolvimento de ações que fortaleçam os cursos e a formação de seus professores e alunos.

Para confirmar o que se destacou anteriormente, cabe ressaltar que, de acordo com esse documento, o SINAES (BRASIL, 2004), que orienta a avaliação dos cursos, o trabalho do coordenador se divide em três grandes áreas: gestão pedagógica, gestão da estrutura e gestão política e institucional do curso.

Quando se trata da Gestão Pedagógica, o coordenador é o responsável por conduzir a elaboração do projeto pedagógico do seu curso, o qual deve ser construído considerando as diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC, ser democrático e contar com a participação de todos os envolvidos no processo. Para isso, ele deve ter o cuidado de orientar o grupo para contemplar, nos projetos, algumas recomendações que estão nas diretrizes, como: o perfil do formando, quais as competências/habilidades/attitudes que deverão ser desenvolvidas ao longo do curso, qual a habilitação e a ênfase que esse curso irá ofertar, a grade curricular com a sua referida ementa e bibliografia, a forma como esse curso está organizado (se é em módulos ou semestres), a sua metodologia, como será o estágio, as atividades complementares e como se dará o acompanhamento e a avaliação.

Esse projeto precisa garantir a coerência de seu currículo com toda a legislação que o orienta, incluindo a proposta pedagógica da instituição, que tem como princípio a oferta de uma educação com nível de qualidade. Diante disso, Saviani (2006) vai explicar ainda que continua-se aplicando na educação um princípio próprio do regime militar, que se caracterizava, a partir da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, ou seja, com o mínimo de investimento, de profissionais atuando e com o mínimo de escolas.

Com esse pensamento, é impossível pensar que a educação terá condições de elevar o nível de qualidade. Isso pode ser visto por meio das políticas de outros países, que investem maciçamente em recursos das mais diferentes áreas para que a escola cresça e a formação da sociedade também. Sendo assim, o projeto pedagógico do curso deve passar por revisões periódicas e, para que isso aconteça, o coordenador deve promover reuniões para discutir com todos os envolvidos e decidirem, em conjunto, quais alterações são necessárias. Nenhuma dessas ações poderá ser concretizada, se não houver investimentos de recursos e profissionais.

Para que o trabalho do coordenador de curso aconteça, ele deve organizar algumas ações, como as que podemos identificar a partir do acompanhamento da rotina do trabalho dos coordenadores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, que passam por um momento de avaliação de seus cursos. É importante destacar que essa rotina foi observada no decorrer do tempo de gestão da pesquisadora e, ainda, são rotinas que não estão documentadas e regulamentadas.

- Reunião semestral para revisão do projeto pedagógico;
- Reuniões individuais com os professores, antes do início de cada período letivo;
- Reuniões com professores e alunos de cada semestre do curso para apresentar as disciplinas ofertadas, motivar os alunos e orientá-los sobre as atividades desenvolvidas pelo o curso;
- Receber todos os planos de curso de cada disciplina e realizar o encaminhamento para a homologação dos órgãos superiores;
- Acompanhar, analisar e deliberar sobre transferência/recepção de alunos e convalidar créditos já cursados pelos alunos;
- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dialogando com os professores sobre as metodologias e avaliações realizadas;
- Identificar os alunos que necessitam de condições específicas para realizar o curso, como: espaço físico, material pedagógico adequado, acompanhamento de profissionais específicos, bem como auxiliar aqueles alunos que possuem, ainda, dificuldades financeiras. Todo esse acompanhamento auxilia no controle da evasão;
- Supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso – TCCs, quando houver, juntamente com a equipe de professores encarregados, e garantir as condições para a realização desses trabalhos, conforme está descrito no projeto pedagógico;
- Realizar controles acadêmicos de secretaria, como a organização dos diários de classe;
- Fiscalizar a disponibilidade e uso das bibliografias indicadas para cada disciplina, juntamente com os professores e o bibliotecário;
- Estimular e promover trabalhos complementares do curso, como: palestras, seminários, congressos, cursos e mesas redondas, dentro e fora da instituição;
- Fomentar a pesquisa, a iniciação científica, a extensão para alunos e professores;
- Observar a oferta de disciplinas optativas no curso, para estimular e ampliar os conhecimentos, tanto na área como em áreas afins para a profissão;
- Controlar a frequência de professores e alunos;
- Organizar e supervisionar as atividades de Estágio e práticas profissionais;
- Organizar e supervisionar as atividades do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC;
- Supervisionar/fiscalizar as atividades do corpo administrativo do curso, mantendo o número suficiente de profissionais administrativos para atendimento adequado às necessidades do curso;

- Observar o cumprimento, por parte da instituição, dos planos institucionais de qualificação e de ascensão funcional para o corpo técnico administrativo e também docente;
- Participar das reuniões dos conselhos superiores da instituição.

Observa-se que esses itens são parte de uma política educacional que, da forma com está apresentada na legislação da avaliação dos cursos, se encontra em perfeita sintonia com o que é eficaz para o trabalho dos coordenadores de curso e da organização dos cursos nas IES. Nesse caso, é preciso refletir sobre o que está escrito na lei e o que acontece na realidade. Exige-se que os coordenadores de curso tenham um trabalho eficaz, mas, quando se olha para a regulamentação dentro da política educacional, percebe-se que as condições priorizadas no trabalho desse coordenador de curso não são adequadas.

O que verificamos nas observações é que o coordenador de curso precisa estar constantemente preocupado com um trabalho burocrático. Sabe-se que é uma atribuição necessária, porém ele não pode cumprir apenas essa atribuição. É de extrema importância que o coordenador de curso tenha outros profissionais para auxiliá-lo nesse processo, pois sem esse auxílio corre o risco de não conseguir realizar com atenção as demais atribuições. Nesse sentido, hoje o IFAC não está contribuindo com o trabalho do coordenador de curso e percebe-se que, além de muitas outras reivindicações, essa também se faz necessária.

Pode-se constatar que são muitas as ações desenvolvidas pelo coordenador de curso, mas cabe lembrar que o objetivo principal a ser alcançado com essas ações do Coordenador é o planejamento e o desenvolvimento do curso. O ensino com nível de qualidade é a principal preocupação do coordenador e, por esse motivo, deve ser percebido como a atividade fim de suas atribuições. Embora estejam inseridas no seu programa de atividades algumas ações que podem ser entendidas como administrativas, a sua responsabilidade não pode perder de vista o caráter pedagógico, ou seja, o processo de ensino/aprendizagem do aluno de seu curso.

Cabe aqui destacar que, quando se fala em nível de qualidade dos cursos, é preciso estar consciente de que esse nível de qualidade não depende somente do trabalho dos coordenadores desses cursos. O nível de qualidade não se consegue por decreto e por boa vontade de quem trabalha, embora esses dois elementos sejam importantes e necessários, mas existe, nesse contexto, a necessidade de haver investimentos, tanto econômicos quanto de formação profissional.

Quanto aos processos democráticos do curso, no que tange à infraestrutura, ao financeiro, o coordenador, embora que as suas responsabilidades estejam na gestão acadêmica e didático-pedagógica, não pode se descuidar das atividades-meio do ensino. Ele deve estar atento e ter iniciativa para perceber aquele material que está em falta e realizar a solicitação

ao setor responsável, por exemplo. É importante também acompanhar o cumprimento das solicitações, o que significa agir antecipadamente. Essa atitude de supervisão e acompanhamento da infraestrutura física e dos equipamentos visa garantir a segurança, o planejamento e a modernização dos espaços necessários para o desenvolvimento do curso.

Quanto à Gestão Política e Institucional do curso, esta é atribuição de outros órgãos da instituição, mas é importante e necessária à articulação da gestão acadêmica com esse setor. É indispensável que o Coordenador de Curso conheça e também participe da elaboração e reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do Projeto Pedagógico Institucional - PPI, do programa de Avaliação Institucional, bem como procure aplicá-los no cotidiano da gestão de seu curso, de forma a garantir que a política institucional seja conhecida por todos os sujeitos envolvidos e que o curso seja promovido dentro da própria comunidade institucional.

Para que isso aconteça, alguns pontos são essenciais para as IES que atendem a uma política de avaliação externa. Esses pontos citados podem ser percebidos nas orientações e instrumentos propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004), conforme segue:

- A existência de processo de avaliação com participação dos alunos e da comunidade, por exemplo, os canais de acesso, como a ouvidoria;
- Apresentar os diferenciais do curso em relação aos demais existentes, a identidade desses;
- Apresentar as conquistas do curso para a comunidade, como, as semanas acadêmicas, os resultados do ENADE, as experiências bem sucedidas dos alunos egressos.

Pode-se eleger algumas discussões dentre esses pontos colocados como essenciais. Uma delas, por exemplo, seria o papel desempenhado por uma ouvidoria. Acredita-se não ser necessário que exista esse canal de acesso para que aconteça comunicação, informação e transparência nas universidades e institutos federais. Trata-se de instituições que trabalham com educação, com formação de pessoas. Será que essa ferramenta dá conta de processos tão humanos como o diálogo, a problematização de conteúdo?

Hoje, as Políticas Públicas de Educação e os modelos de gestão das IES estão centrados no atendimento, quase que exclusivo à sociedade capitalista, que Saviani (2006) definiu. Preocupam-se em adotar estratégias que forneçam números, questões de insatisfação e não estão olhando para a emergência em planejar um sistema de atendimento que receba os sujeitos a fim de abrir espaço para o fortalecimento do diálogo, de forma que esse espaço seja um núcleo com profissionais adequados para atender, desde problemas institucionais,

pedagógicos até um apoio psicológico que, muitas vezes, se faz necessário. É preciso compreender que é dessa maneira que construiremos uma instituição com gestão participativa.

Assim, entende-se que o trabalho do Coordenador de Curso não é tão simples: é pedagógico, porque trata dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem dos alunos, da orientação pedagógica com os professores; é administrativo, porque o coordenador necessita verificar e acompanhar as condições de todas as estruturas físicas e os materiais do curso; é político e institucional, porque auxilia no planejamento e na divulgação de todas as informações referentes ao curso. Por fim, o trabalho do coordenador é financeiro, porque este precisa ter o conhecimento de que todo o recurso de uma instituição pública provém da quantidade de alunos matriculados.

Então, percebe-se que o coordenador precisa estar se relacionando com os demais setores da instituição, para que realmente se efetive um trabalho de gestão. Compreendendo essa necessidade de tantos conhecimentos, esse é um trabalho que exige uma formação adequada para tal função. Não se pode exigir que todos os professores coordenadores tenham toda essa formação, pois ela é ampla, em relação ao que se recebe durante a estada nos bancos universitários.

É possível pensar que, com tantas atribuições, os coordenadores de curso sintam-se desamparados, pois, mesmo sem receber formação continuada adequada, recebem cobranças. Com isso, muitos acabam se desestimulando, trabalhando desmotivados e, por fim, abandonando a função. As trocas constantes de coordenador nos cursos acabam por desencadear um trabalho fragmentado e desorganizado, priorizando cada vez mais o trabalho burocrático em detrimento do pedagógico. Desse modo, acredita-se não ser possível um coordenador de curso dar conta de todas as esferas da gestão, quando não se tem um trabalho contínuo, planejado, valorizado e uma formação continuada durante o desempenho dessa função.

2.5 - A Gestão democrática da educação, do trabalho e da escola.

A Gestão Democrática da Educação relaciona conceitos de educação e trabalho, porque se vive em uma época de grandes mudanças econômicas e sociais. Percebe-se que, na sociedade, o econômico tem um peso significativo nas políticas sociais. Nesse sentido, a educação, embora seja um tipo de política social, não é priorizada. Prima-se pelo econômico em detrimento do social.

Há políticas sociais em que os gestores precisam ceder, em alguns momentos. Caso contrário, sofrem revoltas que não gostariam de enfrentar. Basta observarmos com atenção, para constatar que é assim que as coisas acontecem. Em geral, o que acontece de melhor, no plano social, é devido ao populismo dos governos e da luta dos trabalhadores, professores e demais lutas que acontecem, para que possamos avançar nas conquistas sociais.

Todo esse cenário gera mudanças também nos processos educativos das instituições educacionais, o que requer planejamento, estudo para acompanhar as adaptações necessárias, a fim de que a educação avance na mesma proporção que as transformações ocorridas, sendo este um desafio para gestão educacional.

Quando se fala em flexibilização, no atual capitalismo, é necessário entender que o discurso precisa ser claro e coerente com o que se pensa e quer para a educação. Percebe-se que a flexibilização laboral é o que sustenta o trabalho flexível. Este, por sua vez, flexibilizou as leis conquistadas. O trabalhador de hoje precisa ser formado e trabalhar para essa nova ordem, em flexitempo¹⁹, como bem explica Sennett (2005), em seu livro *A corrosão do caráter*.

As escolas e universidades devem corresponder a isso, porque realizando esse tipo de formação ou aceitando-a, como se tem feito, está havendo uma adaptação ao cenário educacional, que corresponde ao cenário econômico e às suas transformações, à cada crise do capital. Considerar isso é um desafio para os gestores e também pode ser entendido como uma imposição que nem mesmo muitas das universidades contestam, mas preferem aderir para não conviver com enfrentamentos. Hoje, a resistência virou uma forma de resistir sozinho às exigências do mercado para poder se manter no emprego.

Percebe-se que essas transformações são descritas já nos discursos oficiais, em que o perfil da gestão escolar surge com um sentido democrático. Conforme se pode confirmar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 3º, III), essa ideia já aparece na expressão “gestão democrática do ensino público”, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.

No Art. 12 da mesma Lei, complementa-se trazendo as ideias de autonomia pedagógica e administrativa para as unidades de ensino, deixando bem clara a importância da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual deve ser pensado em conjunto com a família e a

¹⁹ Entende-se que “flexitempo” seja uma palavra substituta e moderna para o termo burocracia rígida e racional – de que trata Weber, um dos referenciais teóricos de Sennett (2005) –, que intensifica a dominação e a alienação do trabalhador. Portanto, tem-se a troca de uma rotina padronizada, monótona, por um mosaico de horários, de rotinas individualizadas, onde cada um cumpre horários diferentes e a produção não para. Com isso, tem-se maior produção, maior lucro para os proprietários e um trabalhador cada vez mais explorado e alienado.

comunidade, fortalecendo, a partir dessa atitude, a articulação das relações entre escola e sociedade (BRASIL, 1996, Art.12, item VI). Percebe-se que a lei destaca a autonomia, mas, na verdade, ela é limitada e também controlada.

É necessário ressaltar que os artigos 12 e 13 da LDB (BRASIL, 1996) são um avanço e uma conquista das lutas empreendidas pelos professores. São esses artigos que garantem e orientam a construção de uma identidade dos professores, ou seja, os professores são os responsáveis por planejar o seu trabalho, pois não recebem pronto, para que a sua responsabilidade não seja apenas a execução. Foi para pensar e construir o seu planejamento que estudaram e se aperfeiçoaram. Se não fazem isso, outros “interessados” o farão e, assim, passarão a ser meros cumpridores de tarefas.

Além da ideia de autonomia, apresentada nos parágrafos anteriores, na mesma lei, tem-se ainda que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Há uma legislação que ampara essa prática na educação, porém, não é o que se presencia na realidade, pois entende-se que a gestão democrática é quando toda a comunidade escolar participa das decisões e do processo de construção da escola. O que se tem observado são construções individuais e desconectadas da realidade, na qual a escola está inserida. Como exemplo disso, pode-se citar o projeto pedagógico das escolas desatualizado, a comunidade totalmente ausente da escola, o que faz com que os sujeitos não se sintam participantes da construção da história dessa escola. Dourado (2006, p.30) defende o sentido da gestão democrática, porque ela,

[...] adquire uma dimensão muito maior do que a ideia de comando e qualidade total, presente no meio empresarial. Gerir democraticamente uma escola pública, uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades é construí-la coletivamente. Isto significa contrapor-se à centralização do poder na instituição escolar, bem como primar pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão do estabelecimento, na melhoria da qualidade do ensino e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada.

Para esse autor, é necessário ressaltar que a gestão democrática que se deseja para a escola pública não é a gestão democrática praticada pela administração, em geral, como acontece nas empresas; elas são diferentes. A gestão da escola pública caminha em sentido contrário, tendo como características importantes a participação de todos os envolvidos e a

descentralização do poder, oportunizando a escolha e a construção de um projeto educacional de qualidade para a escola. Defende ainda que essa concepção de gestão entende que esse processo faz parte da história de luta dos movimentos sociais de trabalhadores da educação, que defendem uma educação pública, social e democrática (DOURADO, 2006).

Dourado (2003, p.62) afirma que “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs”. Com isso, entendemos que essa gestão é uma conquista social e política do povo e, por isso, ela é democrática. Paro (2002, p.15) complementa essa concepção acrescentando a importância de que

[...] a democracia precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.

O autor é claro ao afirmar que essa democracia muito se parece com a forma de governo. Mesmo com essa imperfeição, ela cumpre com a ideia utópica de uma sociedade justa e igualitária, em que a escola deve formar os sujeitos voltados para a participação de forma organizada, planejada e autêntica.

Quando se pensa em uma escola organizada, planejada e autêntica, Freire (1995, p.9) reforça dizendo que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Para Freire (1995), a Gestão Democrática da escola é uma prática política e convida a pensar e organizar a escola como um espaço de diálogo, onde as ações desenvolvidas jamais podem ser exercidas por uma única pessoa que ocupa um cargo de gestão, centralizando o poder. A Gestão Democrática é um processo de construção coletiva, pois só a partir dessa prática e do comprometimento com as mudanças é que as transformações sociais vão acontecer. Paulo Freire (1992, p.23) menciona o gosto pelas práticas democráticas:

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclua vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.

Atualmente se tem trabalhado na luta por conquistar práticas democráticas, em que a população tenha a oportunidade de falar, de participar da construção de uma escola que perca

seu caráter autoritário e elitista. Uma escola que busque ser acolhedora, não só de coisas materiais, mas de pessoas e de ideias que atendam, de forma efetiva, à realidade da comunidade, proporcionando aos alunos a construção de suas identidades que, muitas vezes, são desconhecidas.

Dessa forma, estamos caracterizando o perfil de um gestor democrático que, ao desenvolver condições e favorecer o processo democrático no cotidiano da escola, deve atender à demanda desse espaço, que é de todos e no qual não podem acontecer ações de forma isolada e verticalizada; precisa acontecer no grupo, por meio do respeito às ideias, do diálogo e com a consciência de que o poder de decisão é de todos que participam dessa comunidade.

A filosofia de Freire (2006) faz questão de reforçar o seu posicionamento, em favor da liberdade, justiça, ética e autonomia do ser humano, enquanto sujeito que constrói a sua história, da escola e da sociedade. Nessa perspectiva, destaca que:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância' para 'salvar', com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p.25).

Segundo Freire (2006), a liberdade, o humanismo e a autonomia são características necessárias para realizar o exercício da democracia. Ser democrático não é fácil para os humanos, que convivem em sociedade, pois ela requer o abandono das atitudes de imposição, individualismo. Ser democrático também exige vocação. Freire (2006) diz que a vocação é um processo de humanização do ser humano, não é um a priori, mas é a história que o homem constrói, ao longo do tempo, através de sua práxis. Ainda segundo Freire (2003a, p.10), esta vocação não se realiza na inexistência de ter, na indigência; demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia.

A partir dessa colocação de Freire (2003a), percebe-se que essa vocação só existe porque em razão da constante relação com o “outro”. Por isso, não há diálogo, respeito e consciência “se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não houver amor que a infunda” (Freire, 1989, p.93). Nesse sentido, é preciso ter esperança, acreditar em uma educação que busca formar para a autonomia e esteja preocupada com a transformação do mundo. Para isso, é preciso ir além do conhecimento dos conteúdos do currículo da escola; implica realizar um trabalho coletivo, democrático.

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesmo. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita reverter-se (FREIRE, 1996, p.56).

Para Freire (1996), a autoridade docente que é democrática está preocupada em construir um espaço de diálogo com seus alunos, onde exista disciplina, respeito, responsabilidade e autonomia. Esta preocupação está alicerçada na compreensão de que o homem não nasce homem, ele se forma e transforma em homem pela educação. A partir desse contexto, cabe a compreensão de que a educação é formação.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 2003a, p.20).

Nesta perspectiva, Freire (2001) explica que ser democrático é, acima de tudo, ser humano, pensar na humanização da educação, pois o homem é “[...] um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2001, p.18).

Cortela (2005, p.146) afirma que a democracia “não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos [...]”.

Portanto, é preciso estar consciente de que todas essas discussões colaboram para a construção de uma instituição educacional, com mais autonomia e participação da comunidade. Só dessa maneira será possível a construção de um projeto educacional que dê condições para que os sujeitos possam lutar contra esse cenário de exclusão, desrespeito e de opressão de ideias, no qual estamos imersos. Por esse motivo, torna-se necessário lutar pela existência dessa democracia para que, por meio dela, seja possível contribuir com a oferta de uma educação que ofereça, de fato, sentido para a construção histórica do ser humano.

2.6 A questão do sentido e significação para Freire e Charlot

O objetivo do desse estudo é analisar quais os sentidos que os Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho. Para auxiliar nessa análise, procurou-se entender, em um primeiro momento, o conceito da palavra “sentido”, elaborado por Bernard Charlot (2000), filósofo francês do

século XX. A referência principal utilizada para essa pesquisa é o estudo apresentado em seu livro *Da Relação com o Saber* (2000).

Em sua obra, Charlot procura "[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio" (CHARLOT, 2005, p.41). Essas constatações iniciam, a partir da relação que se estabelece entre a origem social do sujeito e o sucesso ou o fracasso escolar, e também de estudos encaminhados, a partir da Sociologia da Reprodução²⁰, destacando-se, nesse caso, Pierre Bourdieu (2003), sociólogo também do século XX.

Para Bourdieu (2003), a relação do sujeito com o saber acontece por meio da história, e a relação com o saber da escola se dá pelo sentido que ele atribui ao mundo. A compreensão sociológica trazida por esse autor é que a escola é uma instituição não neutra, ou seja, pode-se interpretar que as oportunidades dadas para os alunos terem sucesso na escola não são iguais, nas diferentes classes sociais. Nesse sentido, Charlot (2000) não concorda com a teoria de Bourdieu (2003), porque esta entende a escola como um espaço de diferenciação social e não como um espaço também de formação de sujeitos, que acontece por meio das práticas de ensino, que não necessariamente vão promover a desigualdade social.

Charlot (2000) também compreende que a origem social do aluno pode contribuir estatisticamente para o sucesso ou fracasso escolar, mas destaca que essa relação não é o que determina o sentido que ele atribui ao saber. Para o autor, isso é visto como uma relação de causa.

Partindo dessa análise, percebe-se que pensar o contexto educacional que Bourdieu (2003) propõe não é suficiente para entender a experiência escolar do sujeito, porque cada um atua de forma diferente dentro do processo de reprodução social, cada um tem sua singularidade, sua história e atividades que realiza (CHARLOT, 2005). Ainda, cada um desses sujeitos participa de um grupo, tem uma posição social, compreendida por Charlot (2005) como posição social objetiva.

Essa singularidade acontece dentro de um contexto, para que o sujeito possa dar sentido ao mundo e a si mesmo, sendo o que o autor entende como posição social subjetiva. Em ambos os processos de interpretação da posição social subjetiva, pode-se dizer que se inserem

²⁰ Sociologia da Reprodução é compreendida, a partir de Bourdieu (2003), quando a escola se coloca como uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes sociais dominantes. Ainda, esse autor destaca que a reprodução se dá indiretamente, pelo fato de os alunos das classes dominantes possuírem os códigos necessários para decodificar a cultura escolar, enquanto que os alunos das classes dominadas não possuiriam esses códigos, ficando à margem da cultura escolar.

as relações do sujeito com o saber e, portanto, o sujeito é visto simultaneamente como social e singular e "[...] é como tal que se deve estudar sua relação com o saber" (CHARLOT, 2005, p.40).

Dessa forma, fica evidente que, para Charlot (2000), é fundamental compreender que o sujeito, enquanto um ser humano, tem desejos, sonhos, uma história de vida e é movido por esses fatores. Nesse sentido, ele destaca o quanto é importante considerar o sujeito na singularidade da sua história. É por essa história construída e pelo sentido que ele dá ao mundo que se pode conceituar a relação com o saber.

Charlot (2000) apresenta aproximações com as ideias de Freire (2005), quando, em suas obras, principalmente na *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que, a partir do diálogo, os sujeitos constroem a sua história e suas singularidades. Nesse livro, Freire (2005) afirma que a dialogicidade²¹ é compreendida como essência da educação, prática da liberdade. Sendo assim, pode-se dizer que estamos tratando de um fenômeno essencialmente humano, porque o diálogo se dá por meio da palavra, que envolve pelo menos duas pessoas; logo, há no diálogo e, através da palavra, o compartilhamento de ideias. Por meio da palavra, busca-se novas ideias, compartilha-se experiências, além de se pensar em mudanças que promovam a liberdade de fazer, de agir, de construir.

Trazendo essa discussão para a pesquisa, onde se procurou analisar quais os sentidos que os Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho, necessariamente, precisa-se compreender que cada coordenador é singular dentro da instituição, possui a sua história, suas vivências, tanto pessoais como profissionais, que se constituíram em outro espaço, em outro tempo. Esses aspectos influenciam e significam o processo de realização de trabalho dos coordenadores que, por fim, acabam tendo os seus sentidos compartilhados em outros espaços, ou seja, com os colegas professores, alunos e com a comunidade, na qual a instituição está localizada.

Esse compartilhamento que acontece com o uso da palavra, para Freire (2005), é o diálogo entre os sujeitos, nos diferentes espaços e culturas. Esse autor ainda afirma que não há palavra que não seja práxis, ou que não aconteça a partir da práxis. Quando se está convivendo com outros sujeitos, como é caso do trabalho dos coordenadores, percebe-se que é

²¹ Definição utilizada por Paulo Freire (2005): é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado por Freire como algo humano. A dialogicidade é um caminho para construir uma educação libertadora, humanizada e inovadora, a partir do diálogo do mundo concreto (o mundo que temos) e o mundo possível (aquele que podemos através do diálogo construir).

constante a presença do diálogo, da palavra, seja com os demais colegas professores, seja com os alunos.

Por meio da palavra e do diálogo, muda-se concepções, vidas e, conseqüentemente, transforma-se o mundo. Nessa dialogicidade, que está presente durante o desenvolvimento do trabalho, estão as dimensões da ação e da reflexão. Com isso, pode-se afirmar que humanamente se existe e, nessa condição, age-se e modifica-se o mundo, no qual estamos inseridos. Isso acontece por meio do trabalho. Para que isso aconteça de forma construtiva, é necessário que o diálogo seja verdadeiro, porque, assim, este promove o encontro, a amorosidade e o respeito entre os sujeitos.

Pode-se sintetizar isso trazendo a seguinte citação da *Pedagogia do Oprimido*:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que sim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens se ganham significação enquanto homens. Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir, de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

À luz das ideias de Freire (1987), pode-se dizer que o trabalho dos Coordenadores de Curso, para ter um sentido/significado, necessita do diálogo como uma exigência, desde que seja respeitada a posição de cada um, pois há sujeitos que acreditam que o mundo, a sociedade pode e deve ser transformada e, aqueles também que, muitas vezes, ficam em silêncio, não se posicionando diante das questões. Toda educação pautada na dialogicidade, como propõe Freire (2007), tem como fundamento o diálogo. Esse deve acontecer de forma humilde, solidária ou, ainda, a partir de uma relação horizontal e de confiança. O diálogo gera a esperança e, por meio dela, os homens e as mulheres se tornam verdadeiramente homens e mulheres.

Para Paulo Freire (2007, p.115), o diálogo significa:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chega a ser eles mesmos.

Partindo dessa colocação de Freire (2007), pode-se então dizer que o diálogo deve acontecer, a partir de uma relação horizontal, nunca vertical entre os sujeitos envolvidos. Os seres humanos não aprendem sozinhos, precisam conviver com os outros e, dessa forma, também aprendem. Para Freire (1987), a relação entre homens e mulheres com os outros mediatizados pelo mundo, parte do pensamento que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Educam-se um com os outros, em comunhão, mediatizados pelo mundo e isso é indissociável, ou seja, educam-se em comunhão uns com os outros de maneira humilde, solidária e com base no diálogo.

Os saberes construídos durante as trocas de experiências devem ser valorizados. Sem o diálogo, torna-se humanamente impossível praticar a conscientização libertadora e transformadora, ou ainda, pode-se dizer dialógica e politicamente. Hoje, quando se trata de novos espaços, de mudanças e de relações, percebe-se que a realidade das instituições educacionais tem colocado muitas exigências, para que se possa alcançar os objetivos, sejam eles pessoais ou profissionais.

Para conquistar um espaço, tanto no mercado de trabalho quanto na sociedade como um todo, tem se tornando necessário muito mais do que experiência, pois se está constantemente cercado pela necessidade de ampliar a formação, os conhecimentos, buscar novas informações, mas isso não é o suficiente, porque hoje avalia-se pela produtividade e essa é marcada por uma régua. Nessa nova realidade, a experiência, a trajetória histórica que se construiu pode não valer de nada e, dessa maneira, para que se possa atender aos objetivos do sistema capitalista que regula essa nova realidade. Apenas a trajetória profissional, sem a produtividade medida, não corresponde aos objetivos do sistema capitalista.

A história que se constrói e que dá sentido ao trabalho que se realiza não é garantia de atender a esse sistema e, portanto, nesse momento, o que se atribui como sentido do trabalho não é o mesmo que o sistema precisa para poder produzir. A formação profissional no capitalismo aparece como uma forma de responder às demandas do capital e do trabalho. Mesmo assim, não se pode pensá-la separada da educação, pois é através da educação que o sujeito se constitui. Sobre isso, Charlot (2000, p.65) diz que "todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber objeto não é senão uma das figuras do aprender".

Dessa forma, o aprender não é restrito aos conhecimentos adquiridos na escola, mas um paralelo entre o sentido da vida, do mundo e de si mesmo como sujeito. Isso se traduz em

mundo real e mundo subjetivo. Pode-se entender aqui que o trabalho também dá sentido, aprende-se com ele também. Quando se fala em aprender, imediatamente se pensa na relação que o sujeito tem com o saber. Ainda em Charlot (2000), podemos entender que:

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo. Precisemos desses três pontos. O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como um conjunto de significados, partilhados com os outros homens. O homem só tem o mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao 'simbólico'; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o mundo é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente com a linguagem (CHARLOT, 2000, p.78).

Nas duas primeiras linhas da citação de Charlot (2000, p.80), ele inicia afirmando que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. Pode-se pensar em Freire (1994) que também argumenta que o homem é um sujeito de relações. Esse homem é capaz de objetivar o mundo e a si mesmo, por meio do ato de estabelecer relações de diálogo, partilha. Só assim o homem é livre e pode criar sua consciência de mundo, construir sentidos, significações e símbolos que fazem parte de sua história. Isso é práxis, movimento de pensar, de agir, de aprender, fazendo-se consciente de sua função no mundo.

As relações que Freire (1994) e Charlot (2000) estabelecem entre ser humano e mundo estão apoiadas em Marx (1988), que traz a compreensão de que o ser humano constrói a sua história e o seu tempo, a partir do trabalho que realiza. Dessa forma, o trabalho dos professores Coordenadores de Curso, dentro da instituição educacional, está constantemente ligado às relações de saber, porque o tempo todo estão realizando ações em conjunto com os outros, seja com professores, funcionários ou alunos. Estão construindo relações de trabalho, conhecimento. Isso tudo se transforma em história para cada um.

O trabalho supracitado busca encontrar o “saber”, o “sentido”, a “significação” que, para cada pessoa, se torna específico, e esse conjunto é que tornará possível a construção de condições para desempenhar seu trabalho o mais próximo possível da perfeição. No caso dos coordenadores, pode-se dizer que o que está em jogo não é a boa vontade do professor, mas o que está determinado pelo currículo de cada curso profissionalizante ou técnico. Cabe ressaltar que isso é só profissionalização técnica; em que não se incluem os saberes mais complexos, filosóficos, teóricos que ajudam a explicar ou fundamentar a técnica.

De acordo com Charlot (2000, p.80), “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de 'saber' no

mundo”. Quando esse autor destaca a presença do “saber” no mundo, pode-se relacionar com a afirmação de Freire (1994) de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, pois antes da aquisição do código da leitura e da escrita, o ser humano já decodifica os códigos do entorno da qual faz parte: “[...] apreendendo as relações entre os objetos e a razão de ser dos mesmos, o sujeito cognoscente produz a inteligência dos objetos, dos fatos, do mundo” (FREIRE 1994, p.255).

Para Freire (1994), a leitura do mundo auxilia para aproximar dos sujeitos do mundo e, a partir disso, pode-se escolher aquilo que faz sentido a própria vida e para a dos sujeitos que integram o mesmo espaços. Para que isso aconteça, se faz necessário que se tenha curiosidade epistemológica²³. Freire (1994) afirma que os seres humanos são, por natureza, curiosos, têm necessidades e, a partir desses aspectos é que realizam os seus projetos de vida, projetos profissionais que darão sentido a sua vida e ao seu trabalho.

A relação do saber com o trabalho e vice-versa é inerente aos seres humanos que realizam um trabalho de transformar a natureza em bens úteis para si²⁴: isso também vale, no que se refere à escolha da profissão. O trabalho, tanto humano e social, em seu sentido ontológico, quanto o trabalho dos seres humanos em sua profissão, apresentam sentidos, relações dialéticas com o saber, ou seja, relação do saber com o trabalho e do trabalho com o saber. Pode-se dizer, então, que os professores coordenadores já se encontram subjetivados pelo seu meio, antes de serem coordenadores, ou seja, pela família, amigos, colegas de trabalho. Além disso, vão encontrar sentidos e significações que a própria escola de formação ajudou a constituir: o seu processo de formação. Sem dúvida, esses sentidos já constituídos vão influenciar no cotidiano de seu trabalho que, nesse caso, é de formadores e coordenadores.

A convivência no ambiente de trabalho propicia ouvir muitas histórias de professores que estão nesta profissão por influência de familiares, de pessoas próximas que já atuam na área. Isto explica, em grande parte, a busca por este determinado saber e não por outro qualquer.

A condição dessa busca é o querer, o amar o que faz. Nesse sentido, Charlot (2000, p.53) argumenta que:

²³ Curiosidade Epistemológica - Esse termo foi desenvolvido por Paulo Freire (1994) e significa que é a curiosidade científica sempre presente no processo educativo libertador, que inquieta parte da curiosidade ingênua, e que, ao criticizar-se, aproxima-se de forma rigorosa, metódica, do objeto cognoscível. É a curiosidade científica sempre presente. É a atividade crítica que leva ao conhecimento e à mudança, que vai além da percepção inicial e simples do objeto a ser conhecido.

²⁴ Para Marx (1988), isso é trabalho concreto.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).

A partir da exposição de Charlot (2000), pode-se considerar que a escolha profissional está relacionada com a história de vida, com aquilo que se é e torna-se, a partir da convivência, nos diversos grupos de uma sociedade. As relações sociais, econômicas, políticas e culturais que compõem a realidade objetiva humana influenciam diretamente na subjetivação.

Na educação, o trabalho desenvolvido pelos profissionais deve garantir a dedicação, o respeito com o outro, pois isso é fruto daquilo que se aprende durante a formação como educador. No decorrer desse percurso, cada um amplia seus saberes e se torna um profissional diferente, a cada dia, a cada experiência que vive com o outro e com o mundo. Aprender não é apenas adquirir os saberes do currículo²⁵ da escola, mas apropriar-se de vivências que vão se confrontar com o sentido que atribuímos à vida, ao mundo e a nós mesmos como sujeitos históricos. Desse modo, é importante lembrar que os sentidos atribuídos à vida e ao mundo tem grande relação com a base da vida, ou seja, com as condições em que se vive, trabalha, estuda e se relaciona.

Paulo Freire (1994) complementa dizendo que o conhecimento só tem validade se ele for compartilhado com o outro. Por isso, que o diálogo é essencial, e não é uma mera curiosidade, pois ele é uma troca das diferentes leituras do mundo. Dessa maneira, a escola é o lugar por excelência do conhecimento sistematizado pela humanidade e, em seu currículo, se expressa o nível de qualidade e o tipo de formação disponível para a maioria da população. Pode-se dizer que, nesse currículo, se expressa o nível de qualidade diferenciado para a formação da maioria da população.

Charlot (2000, p.53) ainda complementa que:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte deste mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é ao mesmo tempo profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

²⁵ Isso não justifica a existência, nas escolas e demais instituições de educação, de currículos rebaixados, adaptativos, que se destinam a classes sociais diferentes.

A importância que Charlot (2000) dá ao aprender com os outros, para apropriar-se do mundo, em uma história que é construída por mim – e por isso única, se relacionam com as ideias de Freire (1987), o qual considera que se aprende mais com os outros em relações mediatizadas pelo mundo, que é a realidade. Logo, o aprender acontece nas relações sociais. Partindo dessa compreensão, ao realizar esta pesquisa, será analisado qual o sentido que os professores coordenadores de curso atribuem ao seu trabalho realizado nas escolas e no Instituto Federal de Educação.

Outro aspecto importante que se deve considerar, em relação aos sentidos que se dá a algo, é que, nesse estudo, trata-se dos sentidos atribuídos ao trabalho na coordenação de cursos, em um processo de formação profissional, na área da educação. Sem dúvida, muitos destes profissionais dão sentido e até os reconstróem, no momento em que eles podem estabelecer uma troca de ideias, um diálogo crítico com seus professores, orientando-os para a realização de um trabalho comprometido com a educação e o ensino/aprendizagem de seus alunos, bem como dialogando com os professores sobre seu trabalho e quais modificações e transformações devem ser feitas.

Essa troca de ideias significa o momento de descobrir o sentido, o significado daquele conhecimento para si, para a sua vida e para os demais sujeitos que compartilham esse espaço, esse mundo. É um momento privilegiado, em que se constrói a conscientização e a problematização, que vão gerar o sentido do conhecimento, do trabalho para a vida do profissional. Aqui se pode perceber que essa construção teórica de Paulo Freire (1994) é contrária à visão tradicional de conhecimento.

Ao abandonar essa visão tradicional, a que Paulo Freire (1994) é contrário, torna-se necessário a reconstrução do mundo que foi lido. Depois de se ler o mundo e compartilhá-lo, agora, deve-se reconstruir o mundo lido. Não se pode enxergar o mundo como pronto e acabado, mas como passível de uma leitura crítica, que tratará de modificá-lo, transformá-lo. Para isso é necessário que se tenha uma práxis para além da tradicional. Que se possa assumir e buscar superar a contradição teórica prática. Para Freire (1994), o conhecimento e o trabalho têm uma função emancipadora e libertadora do homem, para que ele possa transformar o mundo e, assim, torná-lo significativo para si e para os outros.

Sendo assim, conclui-se que os sentidos atribuídos ao trabalho, estudo e vida estão impregnados das histórias de vida, que possibilitaram chegar onde se está. Para que se possa compreender os sentidos do trabalho do coordenador, que é o problema que se coloca nesse estudo, é necessário se desprender da própria subjetividade egoísta, para entender a subjetividade do outro, considerando o contexto em que este está inserido.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 Natureza e Tipo de Estudo

Ao realizar um estudo aprofundado de um fenômeno, parte-se de um desejo muito grande de desvelar, descobrir algo que, geralmente, se apresenta como instigante no cotidiano de vida e de trabalho. Seria a primeira percepção do fenômeno e, por ser uma percepção, pretende-se buscar suas causas, a fim de compreendê-lo com mais clareza.

Os seres humanos buscam constantemente respostas aos questionamentos que aparecem no seu cotidiano, seja no mundo acadêmico ou no profissional. No caso da educação, não se pode e não se deve separar o acadêmico do profissional. Pode-se pensar que justamente por existir essa separação na prática e não no discurso teórico é que, enquanto estudantes, professores e trabalhadores, estes profissionais não são formados como pesquisadores.

Uma pesquisa nunca será realizada somente para alcançar respostas; ela deve contemplar a evolução da ciência, como também contribuir para a caminhada profissional e pessoal do pesquisador. Ela aperfeiçoará a formação e o conhecimento do sujeito que pesquisa, dos sujeitos envolvidos e do ambiente no qual ela é aplicada. O posicionamento metodológico para realizar uma pesquisa é importante, para que o pesquisador possa pensar e organizar o seu trabalho de forma que ele aconteça de forma planejada.

O problema pensado para esse estudo é de natureza qualitativa, pois envolve um trabalho com pessoas e ambientes que fazem parte do cotidiano da pesquisadora. Compreende-se que para realizar uma pesquisa socioeducativa, a pesquisa qualitativa é mais adequada. Para Triviños (1987, p.51), este tipo de pesquisa é definido como um método em que “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens”. Também será um estudo de caso, que se caracteriza por sua natureza, uma vez que pode ter por objeto determinada comunidade ou a história de vida de uma pessoa. É um tipo de estudo conhecido por sua abrangência, dado que a complexidade do estudo está determinada pelo referencial teórico que orienta o pesquisador.

Outra questão importante é que a situação a ser estudada não pode ser isolada do seu contexto, daquilo que é a sua vivência, pois o Estudo de Caso deve ser realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. Segundo Lüdke e André (1986), esse tipo de estudo é aplicado, quando o pesquisador for estudar um único caso, realizar a pesquisa de uma situação singular, particular. Para essas autoras, “o estudo de

caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Esse tipo de estudo apresenta características fundamentais como: descoberta, interpretação em contexto.

Retratar a realidade de forma completa e profunda utiliza uma variedade de fontes de informação e representa os conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Com esse enfoque metodológico, procurou-se obter uma aproximação com sujeitos para que desvelem a essência de suas vivências e experiências e possibilite a captura das perspectivas dos participantes, buscando entendê-los em sua concretude.

Por ser tratar de uma abordagem qualitativa, é necessário explorar as questões históricas e regimentais que coordenam a criação do Instituto e de seus cursos, sendo possível, a partir dessa leitura, analisar as suas contradições e possibilidades, sempre destacando a questão do sentido do trabalho. Para isso, é preciso utilizar também a análise documental, apontada por Trivinhos (1987, p.111) como “[...] outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações [...]”. Essa quantidade de informações colabora com o aprofundamento da análise qualitativa.

A partir disso, pode-se perceber que a pesquisa qualitativa é um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, entendendo que o conhecimento é construído constantemente e se dá, a partir do contexto onde o objeto está inserido. Esse tipo de pesquisa trabalha também com o estudo dos seres humanos, considerando que esses não são passivos, mas ativos, pois explicam e interpretam o mundo em que vivem continuamente.

Dessa forma, o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVINHOS 1987, p.133). Para este autor, esse tipo de estudo orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o pesquisador à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras.

Com base na discussão da organização do estudo de caso, Ludke e André (1986), defendem que todo estudo de caso passa por três momentos:

1º- Fase exploratória: constitui a preparação do espaço onde será realizada a pesquisa, definição do objeto e especificação das questões a serem pesquisadas, tanto do campo quanto dos sujeitos envolvidos. É o momento também da escolha das fontes que servirão como bases teóricas para o estudo, da reformulação das questões e até mesmo da decisão em abandonar alguma intenção inicial.

2º- Delimitação do estudo e a coleta de dados: é o momento em que o pesquisador se dedica a identificar de que forma será melhor estudar o problema.

3º- Análise sistemática dos dados e a realização do relatório: nessa fase, se desenvolve o estudo de caso, analisa os dados, e os relata-se, seja por meio da escrita ou de imagens, slides ou outros.

É importante deixar claro que esses três momentos não necessariamente precisam obedecer a essa ordem. Não se tem como dizer onde começa um e termina o outro, porque eles se relacionam dialeticamente, durante todo o processo da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, pesquisar os sentidos atribuídos pelos professores coordenadores ao trabalho que realizam, nas coordenações de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, é pesquisar de forma sistemática para saber, em seu processo, como estes profissionais constroem o conhecimento para atuar como coordenadores no Instituto. Pretende-se acessar as suas vivências, por meio de suas participações e dos diálogos informais, com o auxílio dos instrumentos adotados para essa pesquisa.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desse estudo são os professores e Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, no ano de 2014. A escolha desse grupo se deu por entender que, como professores envolvidos com a coordenação de curso, teriam melhores condições de contribuir com a pesquisa, a qual tem como foco os sentidos atribuídos ao trabalho de coordenação de curso. Assim, utilizou-se suas contribuições, para que fosse possível desenvolver essa pesquisa, analisando-as de forma aprofundada, para tentar alcançar os objetivos da pesquisa.

Os sujeitos desse estudo totalizam dez professores coordenadores dos cursos, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino. Todos esses professores possuem de três (3) a vinte (20) anos de experiência na docência, mas nem todos são licenciados. Desses, cinco são bacharéis na área em administração, economia e informática e cinco são licenciados nas áreas de Música, duas na área de Letras e Biologia. Todos trabalham somente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco. Dos dez professores coordenadores, seis são acreanos e os demais migraram dos Estados do Rio Grande do Norte, Goiás e Rio Grande do Sul. No decorrer da pesquisa, somente seis coordenadores de curso participaram da entrevista.

Entre os entrevistados, quatro são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os demais, mesmo sendo agendadas as entrevistas, não compareceram. Os motivos são desconhecidos pela pesquisadora. A pesquisadora, ao atuar como professora e também como coordenadora, teve a possibilidade de ter um convívio mais próximo com os sujeitos da pesquisa. Foram contemplados, assim, vários aspectos desta unidade que, com certeza, foram relevantes nesse estudo. Convivendo com os coordenadores e debatendo sobre seu trabalho, muitas foram as reflexões, os diálogos e, porque não dizer, constatações que nos ajudaram na busca da compreensão dos sentidos e significados de seu trabalho, tanto como coordenadores quanto como professores.

Para complementar e enriquecer essa investigação, as reflexões sobre os achados de pesquisa, também foram analisados alguns documentos fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino e pela Diretoria de Ensino do Campus Rio Branco, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Os mesmos foram cedidos com a devida autorização da Pró-Reitoria de Ensino, por meio da declaração de institucionalização do projeto de pesquisa. Os documentos utilizados foram: o Projeto Pedagógico dos cursos e o Regimento Interno, para identificar qual a visão de mundo e a função da instituição na sociedade.

Mesmo tendo grande importância para a elaboração dessa pesquisa, esses documentos não são o objeto de estudo, eles apenas complementam o entendimento dos objetivos. Em todos os momentos desse estudo, as informações originadas da investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos. Os dados foram acessados somente pela pesquisadora e orientadora, estando apenas sob suas responsabilidades, para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

3.3 Planejamento para coleta de informações

As coordenações de curso, a cada quinzena, realizam reuniões juntamente com a Direção de Ensino, para tratar de questões voltadas aos cursos, elencar as dificuldades, os avanços e também, por se tratar de ensino, realizam reuniões de estudos com textos voltados para a gestão pedagógica, formação de professores, as quais auxiliaram o grupo a fazer a gestão de seus cursos. Nestes encontros, participam a Direção Geral do Instituto, Campus Rio Branco, a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão e as coordenações de curso. Essa foi uma oportunidade de encontro com os coordenadores para anotações de campo, escuta e diálogos, pois é o momento em que se reúnem todas as instâncias dos cursos, de modo que todos

possam refletir sobre seu trabalho na instituição e não somente da coordenação do seu curso como um universo único.

Isso, de certa forma, veio ao encontro dos objetivos desse estudo. Essa foi uma oportunidade muito significativa para a realização da pesquisa e, conforme autorização prévia da Pró-Reitoria de Ensino que coordena todo o Instituto, assim como dos demais profissionais envolvidos, foi previamente combinado que, ao final das discussões de cada encontro, os professores coordenadores teriam um momento de reflexão sobre o trabalho que realizam junto aos seus cursos, explicando/comentando qual o sentido desse trabalho para a formação dos professores e como isso reflete, na sala de aula, no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Toda pesquisa qualitativa necessita ser complementada com a técnica de observação livre que Trivínos (1987, p.153) conceitua como “observar um 'fenômeno social’”. Para o autor, o espaço onde acontece a pesquisa, simples ou complexo, precisa ser abstratamente separado de seu contexto, para que, em sua dimensão singular, sejam estudados, em seus atos, atividades, significados, relações. E esta condição foi facilitada, na medida em que os pesquisadores interagem e observam os sujeitos envolvidos no estudo. Para realizar essas observações, as reuniões mencionadas anteriormente foram um momento importante.

A fim de contemplar os professores coordenadores, principais sujeitos da pesquisa, utilizou-se também de um questionário aberto, sobre o qual Trivínos (2001, p.86) afirma que deve ser utilizado “[...] quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos”. Fez-se uso deste instrumento nos encontros realizados de agosto a dezembro de 2014. Houve uma reunião prévia para a apresentação da pesquisa, em comum acordo de todos com os envolvidos. Mas o instrumento fundamental de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, porque esta propiciou mais conteúdo para a análise.

3.4 Modos de análise das informações

Após a coleta de dados, nos encontros mensais, da aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas já gravadas, iniciou-se a análise dos dados. A análise das informações coletadas seguiu a proposta de análise de conteúdo com base em Bardin (2006). Conforme Bardin (2006), a análise de conteúdo consiste em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Na pré-análise, organiza-se o material a ser analisado com a finalidade de sistematizar as ideias iniciais, utilizando-se de quatro etapas: leitura e conhecimento da literatura, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve as demais etapas.

Para Trivinões (1987, p.161), “os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo”. Na terceira fase, portanto, realizou-se a interpretação inferencial, em que foram estabelecidas formas de análise capaz de nos propiciar reflexões mais profundas. Tais reflexões apontaram indicativos de transformação, além de considerações que ajudaram a interpretar quais sentidos os professores atribuem ao seu trabalho de professores e coordenadores, bem como os sentidos do trabalho para a formação de professores e suas relações com o ensino/ aprendizagem dos alunos na sala de aula.

4. A REALIDADE CONTRADITÓRIA DO TRABALHO E DO ESTUDO DOS PROFESSORES E COORDENADORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE.

4.1 Quem são os professores e coordenadores sujeitos participantes dessa pesquisa

Nessa etapa da pesquisa, serão apresentadas as colaborações trazidas pelos sujeitos participantes da pesquisa e os resultados encontrados para o problema apresentado no início deste trabalho. Pesquisar sobre os professores e coordenadores que trabalham e estudam envolve pesquisar o meio em que estão inseridos: os locais onde trabalham e estudam, o seu lazer, um pouco de suas histórias de vida e as pessoas que fazem parte de sua vida. Ao ouvir as suas falas, a observação em relação ao fenômeno em questão se torna ainda mais relevante para a reflexão dos profissionais que atuam na educação.

Nessa parte, incluiu-se a instituição onde foi realizada a pesquisa, os professores e coordenadores de cursos, que são os sujeitos que ajudaram a analisar com mais clareza as questões referentes às condições e significados do trabalho e do estudo para professores e coordenadores de cursos. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, localizado na cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre. A escolha da instituição foi motivada, em razão de ser local onde a pesquisadora atua como professora e por atender aos critérios estabelecidos em conjunto com a orientadora da pesquisa.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre é uma instituição que atende à demanda da educação profissional pública federal e também é o local escolhido para essa pesquisa, uma vez que nele há professores que também são coordenadores de curso e essa condição atende ao problema de pesquisa. Os professores e coordenadores de curso dessa instituição, ao mesmo tempo em que ministram aulas, coordenam cursos. No cotidiano de suas atribuições como professores e coordenadores, necessitam trabalhar e estudar, ao mesmo tempo, para atender as exigências da instituição e colaborar com o desenvolvimento dos cursos e de suas aulas.

Os coordenadores e professores por sua própria condição necessitam formação continuada, por isso são, quase sempre, estudantes. As pessoas não costumam ver o professor coordenador como estudante. Em geral, a sociedade não costuma ver o professor como um trabalhador estudante. Sim, o professor estuda sobre o trabalho dele e para o trabalho dele. Isso o diferencia de um jovem trabalhador de escola, que estuda e trabalha e, cujo trabalho, às

vezes, não tem uma relação mais estreita com o que ele estuda na escola, de acordo com os estudos de (SIQUEIRA, 2004). Sabe-se que, na atualidade, o professor estuda menos do que deveria para cumprir a sua tarefa de professor, tem menos tempo para isso. Além disso, ao cumprir um tempo cronológico que determina uma série de exigências próprias de sua profissão, ganha mal, leva trabalho para casa e isso tudo o torna um proletário do saber.

Um dos entrevistados afirmou: “*you não pode transformar a educação em um trabalho de operário, nós não somos operários*” (E5). Dessa forma, cabe perguntar: Será que não? É importante pensar que sim, o trabalho do professor não é um trabalho mecânico, porque ensinar e aprender são processos que devem se dar do interior para o exterior. Com isso, não se quer dizer que o operário não aprende com o que faz, mas o professor precisa de um tempo de preparo para assumir essa profissão. No entanto, é possível dizer que na atualidade o trabalho do professor também está se tornando tal como o trabalho dos demais trabalhadores e que o professor também tem uma formação aligeirada. Basta observarmos a quantidade de cursos em curto espaço de tempo em universidades, tanto presenciais quanto a distância.

O mesmo entrevistado refere-se à questão da retribuição ao seu trabalho. Ele diz que faz aquilo que gosta, mas, em determinado momento, ele coloca a questão da retribuição ao trabalho, dizendo: “eu não pratico filantropia”. Argumenta que ajudar os outros é um discurso muito bonito, mas ser professor não é filantropia, pois necessita ter ganhos de profissional. Diante da colocação do entrevistado, pode-se entender que não foi sem propósito que Paulo Freire (1997) escreveu um livro com o título: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

Nesse livro, Freire (1997, p.8) introduz *Professora, sim; tia, não* procurando, por meio desse título, convidar a refletir sobre a compreensão e o entendimento não apenas do significado de cada uma dessas palavras que compõem o próprio título, mas sobre “o que elas ganham e perdem, individualmente, enquanto inseridas numa trama de relações”. Fazendo uma análise, percebe-se que esse título, *Professora, sim; tia, não*, apresenta duas compreensões muito importantes e necessárias: a primeira é que é preciso evitar o entendimento distorcido sobre a tarefa profissional do professor e, a segunda, a de que o “tia não” é uma forma de não ocultar a ideologia repousada na falsa identificação.

O “não” já está no título para que tenhamos a compreensão de que o professor não é tio ou tia de seus alunos, mas uma profissão que possui uma função social muito importante: a de compartilhar os conhecimentos historicamente constituídos pelo ser humano na sociedade. Também é importante compreender que “a tentativa de reduzir a professora à condição de tia

é uma “ingênua” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (FREIRE, 1997, p.18).

O trabalho do professor, como foi destacado, é importante para a sociedade. Sobre a realidade de trabalho dos professores e coordenadores entrevistados, pode-se dizer que as atividades realizadas em funções ou cargos são bastante variadas. Foram entrevistados seis professores/coordenadores, que serão identificados pela letra E (o E significa entrevista) acrescido do número correspondente ao professor, da primeira à última entrevista, por exemplo: E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

O professor E1, natural da cidade de Junqueirópolis, interior do estado de São Paulo, é casado e tem uma filha. No IFAC, atua como professor e coordenador do Curso Tecnólogo em Logística. Sua formação se deu no curso de Ciências Contábeis com complementação para a formação em Administração. Tem Especialização e Mestrado na mesma área e, no momento, está cursando o Doutorado na Fiocruz. Esse professor não é licenciado, mas atua há mais de 11 anos em sala de aula e coordenação de cursos. Quanto ao seu lazer, o entrevistado afirma que procura conciliar o trabalho com as brincadeiras com a filha e com suas leituras, que são um de seus passatempos favoritos. Nessa rotina, não descarta a necessidade de ser um bom pai e dar a atenção que a família merece.

A professora E2 é coordenadora do Curso Tecnólogo em Processos Escolares. Tem formação em Letras, Especialização e Mestrado na mesma área. É natural de Goiânia, capital do estado de Goiás e ainda não possui filhos. No IFAC, atua como professora há 1 ano, mas é a primeira vez que trabalha na coordenação de um curso. É importante destacar que já faz mais de 18 anos essa entrevistada que trabalha como professora. Atualmente, está cursando Doutorado na UFAM, também na área da educação. Quanto ao seu lazer, procura, sempre que possível, viajar com a família.

A professora E3 é coordenadora de dois cursos do Eixo de Gestão e Negócios, que abrange o curso subsequente de Nível Técnico em Administração e outro, também de nível técnico em Recursos Humanos. Nascida em Cruzeiro do Sul, cidade do interior do estado do Acre, é separada e mãe de 4 filhos, todos já cursando o nível superior. Formou-se em Administração e, posteriormente, realizou um curso de Especialização e Docência no Ensino Superior, pois sentia a necessidade de uma qualificação para melhorar a sua prática em sala de aula. Ela atua há mais de 15 anos como professora e há 2 como coordenadora. No momento, busca uma vaga para continuar sua formação em nível de mestrado e, por esse motivo, solicitou sua saída do trabalho da coordenação dos cursos. Seu tempo livre é dedicado a

cuidar dos animais, realizar caminhadas, ouvir música e ficar na internet. A professora entrevistada salienta que o seu lazer é simples, nada muito sofisticado. A entrevistada encontra-se em processo de passagem de função para o professor E5.

O professor E4 é coordenador de um curso de Especialização em Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Natural de Cruzeiro do Sul, cidade do interior do estado do Acre, Ele é casado e tem uma filha. Tem formação em economia, especialização na mesma área e, no momento, cursa mestrado em Desenvolvimento Regional. Como professor atua há um ano e não possui formação na área de licenciatura. Quanto ao seu tempo livre, reserva tempo para realizar programas com a família, geralmente em clubes, pois possui uma filha, que ainda é criança.

O professor E5 é o coordenador que substituiu a professora E3 e atua como coordenador nos mesmos cursos: Eixo de Gestão e Negócios, que abrange o curso subsequente de Nível Técnico em Administração e outro, também de nível técnico em Recursos Humanos. Casado, tem um filho e é natural da cidade de Ilha Solteira, interior do estado de São Paulo. Tem formação em Administração e Especialização na mesma área. Encontra-se retomando o curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Como professor já está há mais de 9 anos e, como coordenador, há poucos meses. Quanto ao lazer, esse professor diz que gosta muito de realizá-lo em família. Gosta de cinema, de viajar e de andar de moto.

O professor E6 é do Curso Integrado em Informática, que abrange o Ensino Médio e também a parte profissionalizante em informática. Esse Curso é considerado também um Curso de Nível Técnico. É casado, possui dois filhos. Ele é natural da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Sua formação é na área de licenciatura em Música - canto lírico. Possui Mestrado em Música com área de concentração em Arte e Musicologia. Realizou estudos na Itália e na Alemanha. É também regente de coral. A sua vivência profissional há mais de 20 anos tem se dado toda na docência. Com toda essa trajetória, o professor E6, está se preparando para participar da seleção para o doutorado. O lazer é definido por esse professor como um momento de preservar e privilegiar momentos com atividades que envolvam a família, que se constitui de sua esposa e dois filhos. São momentos que envolvem música, filmes e teatro.

Tive-se a preocupação em descrever cuidadosamente os sujeitos que participaram da pesquisa, uma vez que são poucos e não se podia deixar de interpretar e compreender todas as suas colocações, entendendo que a história de vida e as características de cada sujeito refletem no todo de sua vida e isso pode contribuir de forma significativa para o esse estudo.

Uma das categorias importantes que apareceu nas entrevistas foi em relação às condições de trabalho e estudo e seus direitos legais (férias, décimo terceiro, gratificações, progressões funcionais, entre outras). Pode-se dizer que, após as entrevistas, dos seis professores/coordenadores que participaram dessa pesquisa, todos relatam que possuem seus direitos legais garantidos, por se tratar de uma instituição pública federal. Um dos entrevistados destaca que *“algum direito precisa cobrar e correr atrás, senão corre o risco de ficar sem receber, mas se estiver acompanhando geralmente recebe”* (E1). Percebe-se aqui que, mesmo sendo uma instituição federal, existem problemas na garantia dos direitos, não no sentido de negar, mas o professor precisa estar realizando mais uma tarefa que não é a sua e que deveria vir ao natural, porque é um direito já conquistado.

Quanto ao tempo de trabalho, quatro professores-coordenadores dedicam seu tempo exclusivamente ao IFAC, coordenando suas atividades dentro das oito horas diárias, distribuídas entre ensino, pesquisa, extensão e coordenação de curso. Ainda, dos entrevistados, temos dois que não possuem dedicação exclusiva ao IFAC e, mesmo assim, cumprem às oito horas diárias, desenvolvendo as mesmas atividades que os demais. Essa diferença de regime de trabalho causa insatisfação, pois exercem a mesma quantidade de trabalho, porém não ganham a mesma remuneração. Isso causa um desconforto e uma falta de motivação para exercer as suas atividades.

Quanto ao tempo de profissão, a maioria exerce há mais de dez anos a docência. Dentre os professores entrevistados, apenas um está em início de carreira na docência. Como estamos realizando a pesquisa com professores-coordenadores, é interessante citar quais os cursos que estes coordenam: 1) Curso Superior Tecnólogo em Processos Escolares, 2) Curso Superior Tecnólogo em Logística, 3) Curso Integrado em Informática de Nível Médio, 4) Curso Técnico Subsequente em Administração e Recursos Humanos, e 5) Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Nesses cursos esses professores lecionam as disciplinas nas áreas de: artes, português, administração, economia e música. Todos os entrevistados são professores e coordenadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, e atuam somente no IFAC, mesmo aqueles que não possuem o regime de dedicação exclusiva.

Os professores que não possuem o regime de trabalho de dedicação exclusiva poderiam exercer atividades em outra instituição, porém isso não é possível, devido ao grande volume de trabalho que desenvolvem no IFAC. Essa questão gera um grande desconforto, pois eles se sentem desiguais perante aos colegas, pois trabalham na mesma intensidade e recebem um salário muito inferior. Além disso, a quantidade de trabalho impede que esses professores

possam complementar sua renda em outra instituição. Esses professores afirmaram que, mesmo assim, pensam que o trabalho que desenvolvem como professores e coordenadores de curso é importante e desejam continuar. Essa ideia está bem explicada na fala de um professor-coordenador:

Quanto ao trabalho de coordenação, primeiro eu acho que de suma relevância pra Instituição principalmente. Porque eu acredito que o coordenador ele é um intermediário no processo de ensino-aprendizado de toda a formação do aluno, ou seja, ele precisa garantir primeiro, condições como coordenador, claro que nos seus limites de responsabilidades para que o curso venha se desenvolver na sua totalidade com a qualidade devida. Então, creio eu que ele é determinante no processo de formação dos alunos ao qual estão vinculados a minha coordenação. A própria fluência do curso de docente, da própria infraestrutura. Eu, como coordenador, corro muito atrás disso, porque eu acho que é relevante e determinante no processo de qualificação das pessoas que vão se formar. Como professor, eu acredito que eu tenho uma função social muito importante, porque eu acredito que o docente é um formador de opinião, conseqüentemente, muitas pessoas se refletem na nossa pessoa profissional, obviamente e, portanto, de extrema relevância para o caráter das pessoas a qual nos lidamos diariamente (E4).

De acordo com a fala destacada pelo professor coordenador entrevistado E4, pode-se perceber que o trabalho de coordenação é importante e necessário para intermediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam o curso e dos professores que nele atuam. O entrevistado coloca que, para que esse trabalho se realize e tenha sentido, é necessário que a instituição ofereça estrutura e que os demais professores e profissionais que nela atuam, sejam responsáveis, pois sem isso não tem como garantir o trabalho de coordenação de curso.

Para eles, ser professor e coordenador de curso tem um papel fundamental no processo de qualificação dos estudantes. Por esse motivo, se faz necessário que também o professor coordenador esteja imerso na sua formação continuada. Nesse quesito, pode-se perceber que todos os participantes da pesquisa estão realizando ou, em processo de preparação para participar de cursos de pós-graduação. Segundo os entrevistados, ser professor e também coordenador é um trabalho que exige responsabilidade, dedicação. Nas palavras do professor e coordenador E6 ele traz um pouco do que é ser professor:

É... essa coisa fica na gente e, no momento em que eu senti necessidade, não financeira, mas de conviver, porque eu acho que a docência ela é conviver, e aí eu me lembro do Paulo Freire, que não existe um papel do professor, ele é um papel circulante, né. Ele não é um papel fixo. O professor, ele ensina e, ao mesmo tempo, aprende, o aluno ensina e, ao mesmo tempo, aprende. Mas ensina e aprende por conta das relações que são desenvolvidas na sala de aula, e essa relação entre os dois papéis é o que me fascina, sabe. Eu me torno uma pessoa melhor convivendo com o aluno e eu amo, eu amo ensinar, né, é... Dá vontade de chorar, pode um negócio desses?

Podemos perceber que, além de saber os conteúdos, ser professor é conviver, é ensinar e aprender ao mesmo tempo. É uma relação repleta de sentimentos que dão sentido ao trabalho

que é realizado na sala de aula. Ser professor é amar, é conviver, é partilhar para que o processo de construção do conhecimento se torne significativo o professor e para o aluno. Ao se emocionar e até quase chorar, esse professor demonstra que para ele ser professor é também amar. Continuando, ele reforça que:

Ensinar é uma coisa divina, porque se constrói no contato do e com o homem, sabe, o homem com esse contato torna-se melhor e eu acho que a nossa preocupação hoje, nesse nosso dia a dia, nessa nossa maluquice da modernidade e da pós-modernidade, ou seja, lá as ‘‘dades’’, que nós podemos classificar, o quanto do outro que existe em mim e o tanto de mim que existe no outro e o quanto que essa coexistência ente os dois ou entre as duas é o outro em mim e o mim no outro é importante para que nos tornemos pessoas melhores. Acho que a docência, ela é sacerdócio na medida em que eu posso tornar, eu posso modificar a minha vida e eu posso modificar a vida de quem está perto de mim, a partir de uma coisa maravilhosa que é o fazer e o aprender em sala de aula, ou seja, descobrir e construir coisas (E6).

O trabalho do professor na sala de aula está muito longe da transferência de conteúdos que devem ser aprendidos isoladamente. O homem não vive só, necessita de estar em constante relação com o meio e com quem faz parte dele. Ensinar é aprender. Pode-se perceber que é como descreve o E6, “o quanto existe do outro em mim”.

Para reforçar a fala do entrevistado, vale complementar com a explicação de Paulo Freire (2001, p.1):

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Paulo Freire (2001) dá uma grande ênfase à relação do professor com o aluno como fator necessário para que o professor ensine e também aprenda com a curiosidade de seus alunos. Isso implica perceber a responsabilidade de cada um nesse espaço de promover um ambiente em sala de aula, que oportunize a convivência e a troca de saberes entre os alunos. Ainda em Freire (2003), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2003, p.143). A partir da citação, pode-se interpretar que o trabalho do professor está repleto de sentimentos e, portanto, não é apenas um trabalho que envolve os conteúdos a serem ensinados e apreendidos.

No planejamento dessa pesquisa, havia outros professores e coordenadores de outros cursos para participar das entrevistas, pois o IFAC não possui somente os cursos citados anteriormente. Os motivos da não participação da entrevista são desconhecidos pela pesquisadora. O que se pode afirmar é que todos foram convidados. Os professores-

coordenadores de curso exercem muitas atividades no IFAC, talvez isso os tenha impedido de participar da entrevista.

Durante a realização da pesquisa, observou-se que todos os entrevistados estão executando pesquisas em seus cursos de pós-graduação e sabem o quanto é importante colaborar com os pesquisadores, mesmo que isso tome um pouco do tempo de seu trabalho. Chamou-nos a atenção que, desses entrevistados, um externou um sentimento de desabafo: *“Seria bom se outros profissionais também estivessem demandando seu tempo fazendo isso que você está fazendo, que é estabelecendo essa relação com outro colega e materializando essa relação em um trabalho científico”* (E5).

O que se pode concluir, é que, ao mesmo tempo em que esse tipo de pesquisa toma parte do tempo de trabalho dos professores coordenadores de curso, ele também se apresenta como um momento de diálogo, de interação com outro colega para a troca de ideias, debate de questões inquietantes que, na educação, assim como todas as áreas, tem muitas. Durante a pesquisa de campo, apresentaram-se duas questões muito pertinentes a essa pesquisa, tais como: “O que significa ou o que pensa sobre o trabalho que desenvolves como coordenador e professor?” Sobre essa questão, organizamos um quadro para melhor analisar as respostas e tentar entender os significados atribuídos a esses dois trabalhos que realizam. Esse quadro está no apêndice B desse trabalho.

Os seis professores coordenadores disseram que “gostam muito” de serem professores e coordenadores, mesmo reconhecendo que é uma profissão “que exige muito trabalho e conhecimento”. Alguns professores destacam que se sentem muito felizes, porque gostam de fazer algo pelo outro, que ser professor tem uma função social muito importante “embora o salário que recebem não seja o ideal e as condições de trabalho não são as esperadas” (E3). Para eles, o trabalho do professor coordenador se torna muito burocrático, o que acaba desgastando as relações pelo fato de muitas vezes se tornarem “babá” de professores e de alunos que não cumprem com suas responsabilidades.

Dentre essas questões, tem fatores que compensam todo esse desgaste que é o momento de estabelecer contatos com as pessoas, auxiliar no crescimento e na melhoria das condições dos cursos que são ofertados no IFAC. Os problemas que apareceram durante a análise das entrevistas são as condições de estudo e trabalho. Esses problemas estarão mais explicados nos fragmentos das falas dos professores e nas categorias exploradas no decorrer do trabalho.

4.2 – As condições de trabalho e de estudo para Professores e Coordenadores de Curso.

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional é uma tarefa filosófica para os professores que estão dentro das instituições e que trabalham especificamente com a formação de pessoas. Nesse sentido, é preciso compreender que o ser humano está em constante relação com as coisas, com a natureza e com a vida. Como já mencionado, esse trabalho de investigação toma como base a dialética materialista. Portanto, a análise é feita, a partir de algumas das categorias e das leis da dialética. Dentre essas, destaca-se a contradição que é uma categoria que está em unidade dialética com a totalidade, que também é uma categoria importante.

Deve-se considerar que o fenômeno dos sentidos que os professores e coordenadores de curso atribuem ao trabalho e ao estudo que realizam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, é um fenômeno material e de natureza socioeducativa. Como exposto anteriormente, aos coordenadores e professores, por sua condição, é necessária uma formação continuada. Por essa razão, são, quase sempre, estudantes. Dessa forma, a dialética não se limita às questões cotidianas, mas as interpreta de forma mais completa e complexa.

Para Marx (1987), a dialética é um sistema de superação de ideias, porque não há uma única verdade absoluta. Para entender melhor, vamos esclarecer com o seguinte exemplo: temos a ideia sobre um fenômeno da realidade. Essa ideia podemos dizer que é a tese, o pensamento contrário a essa ideia é uma antítese, ou seja, algo contrário a essa tese. Essa ideia e a construção de uma nova ideia que supere a primeira, a tese, é uma síntese.

A ênfase sobre o fenômeno material que trata dos sentidos atribuídos ao trabalho e do estudo de professores que são coordenadores de cursos no IFAC não é, portanto, apenas uma análise que se limita a observar o fenômeno como um fato, um acontecimento, um problema simples que está presente no trabalho que os coordenadores e professores realizam em seu cotidiano. Se esse fato fosse percebido pelos profissionais da educação, durante sua caminhada como fato comum, não seria preciso buscar de compreender por que é necessário construirmos um processo de investigação.

Acredita-se que não se trata de um problema simples. Por isso, merece ser refletido sobre a sua importância para o alcance dos objetivos que são a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo para os alunos e a contribuição para uma educação que promova a melhoria das condições de trabalho, de educação, enfim, de vida para a sociedade. O estudo desse fenômeno se justifica pela experiência da pesquisadora, enquanto profissional, que convive diariamente, enquanto gestora e professora, em diferentes instituições de ensino.

É comum ouvir que o trabalho do professor coordenador tem muita burocracia, trabalha sempre além daquilo que é previsto, tem que dar muita aula, na maioria das vezes, não possui uma definição de quais seriam as suas verdadeiras funções. É significativo ainda destacar que recebem pouco pelo tanto que trabalham. Mesmo sendo essas explicações algo comum, é fato que com o passar do tempo torna-se necessário estudar e pesquisar as contradições, acerca do que realmente esses professores-coordenadores sentem, quando se traz à tona esses relatos, que explicam, de modo geral, o seu trabalho.

A partir dessas explicações, procurou-se compreender também o que é o método dialético. Para Konder (2008, p.7), “um dos sentidos da dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Konder (2008) diz que o que vemos e convivemos na realidade é algo que pode ser compreendido, a partir de outros olhares, que estão em constante modificação. Ainda em Konder (2008, p.58), “o terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos que podem ser quantificados pela natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade”.

As condições de trabalho dos professores e coordenadores de curso se dividem em várias questões como: salário, formação, tempo de trabalho, nível de formação, ambiente de trabalho, relações interpessoais. Tudo isso interfere diretamente nos sentidos que são atribuídos ao trabalho. Segundo Marx e Engels (1987), as condições de trabalho determinam os significados que atribuímos ao trabalho ou a qualquer outro fenômeno da realidade vivido pelos seres humanos. Para tentar explicar com mais propriedade, nos próximos títulos, será apresentada uma análise separada do estudo desse fenômeno, uma vez que os sujeitos da pesquisa são professores e também coordenadores de curso.

4.2.1 – A visão de professor sobre as condições de trabalho e estudo

As condições de trabalho dos professores é um dos fatores mais discutidos em todas as ocasiões em que se trata de assuntos referentes à educação e da melhoria do ensino nas instituições educacionais. Dessa forma, quando se fala em condições de trabalho, procura-se, primeiramente, entender sobre os processos de organização do trabalho do professor. Para isso, partimos da definição de trabalho elaborada por Marx (2002, p.211):

(...) um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em

movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Nessa definição, Marx (2002) afirma que o homem trabalha para suprir as necessidades que surgem para que ele mantenha a sua vida na sociedade. Isso modifica as suas condições, tanto de vida quanto de trabalho. Marx (2002) ainda caracterizou esse trabalho como alienado. O trabalhador, no capitalismo, vende sua força de trabalho. Com os professores não é diferente. Esta alienação se faz presente na relação entre o trabalhador, o produto e os meios produzidos pelo seu trabalho dentro de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, Marx (2002) traz uma concepção importante de trabalho e expressa o quanto o trabalho humano está relacionado à modificação da natureza e de si mesmo.

Assim, talvez se possa dizer que no trabalho o ser humano faz uso de si para modificá-lo e modificar seu entorno. Essa é a condição humana para viver na terra e se desenvolver, do inferior para o superior, mas esse não é necessariamente um trabalho alienado. O que Marx (2002) explica sobre trabalho alienado é o trabalho que ele chama de abstrato, que se caracteriza como aquele trabalho que só aparece como mercadoria para ser comprada e reificado nas vitrines, sem que nos lembremos do trabalho humano que ele contém. Esse trabalho possui um valor de comprar aquilo que o ser humano produz, mas parte do que produziu, não é seu e nem sequer tem poder sobre sua criação, porque vendeu sua força de trabalho.

Nesse sentido, pode-se questionar por que essa força de trabalho se vende? Justamente porque o homem não é dono do meio de produção. Ele é apenas dono de sua força de trabalho. Esse processo se intensificou extraordinariamente no capitalismo e essa realidade pode ser vista no trabalho dos coordenadores e professores, porque incorporam horas de trabalho que não são remuneradas de forma justa. Além de trabalhar sem as condições necessárias, esses profissionais são explorados por terem que fazer um esforço desumano para poder se qualificar, estudar, porque todo professor necessita ter tempo para estudar, sem do que isso deveria ser uma das rotinas dentro da rotina de trabalho nas instituições de ensino.

O homem, ao se relacionar com o mundo por meio de seu trabalho, ao mesmo tempo em que se transforma, cria outros mundos e essa não é a forma de trabalho explorado. Ao trazer essa constatação de Marx (2002) e fazer uma relação com o trabalho do professor, percebe-se que o produto de seu trabalho é o ensino e a aprendizagem de outras pessoas que, se for para libertar, não será de exploração e alienação, mas como atende aos mecanismos e

desejos do mercado e é determinado por outros, a partir de um currículo nacional, se transforma em uma educação alienante.

Na realidade que se vive hoje, o trabalho do professor está submetido a várias vontades alheias a si como, por exemplo, aos gestores de todas as esferas, a política que governa em determinado momento, ao comércio que fabrica e vende livros, materiais didáticos, enfim, pode-se dizer que também pela própria formação e o poder que a mídia possui, ao usar esse cenário, determina as condições, seja de trabalho, seja do nível de qualidade da educação. Esse contexto é empecilho para que o trabalho do coordenador e do professor seja libertador e emancipador.

Dessa forma, Manacorda (1991, p.68) explica esse empecilho que está presente no cotidiano do trabalho dos professores e coordenadores de curso, a partir da oposição entre a educação omnilateral e a educação unilateral:

A divisão do trabalho, ou a propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da omnilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana.

O trabalho libertador e emancipador promovem juntos a superação da unilateralidade, resultado da divisão do trabalho, por meio da omnilateralidade, ou seja, da totalização do homem, de desenvolvimento pleno, do trabalho como único.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p.81).

A educação é o caminho para a transformação, mas sozinha não pode fazer tudo; precisa da coletividade, para compreender e intervir na realidade, com a finalidade de formar homens e mulheres livres e pensantes, capazes de lutar para a superação de uma sociedade que divide mundos de trabalho, de educação, o que gera exclusão e desumanização dessa sociedade. Pode-se dizer que hoje os professores vivem uma tensão muito grande em seu trabalho.

Ao mesmo tempo em que buscam melhorar as condições de trabalho, o nível de qualidade do ensino e autonomia para esse processo, sofrem com as dificuldades e restrições que são impostas pelas políticas educacionais e, ainda, o enfrentamento com as relações de poder que permeiam o cotidiano escolar. Diante desses fatos, pode-se dizer com clareza que existem vários fatores que determinam as condições do trabalho do professor, dentre elas: as condições físicas das escolas, a relação entre professores e alunos, entre professores e comunidade escolar, as condições profissionais dos professores, a burocracia que é imposta ao

trabalho do professor, o controle dos órgãos externos sobre o trabalho do professor, as pressões sofridas pelo poder da gestão interna e as implicações do projeto político pedagógico que, na maioria das vezes, também é imposto.

Essas questões destacadas têm, como consequência, o esgotamento do professor, a queda do nível de qualidade no preparo e execução de sua aula, a falta de recursos e tempo para se aperfeiçoar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, além de refletir em sua vida cotidiana com a família. As longas jornadas de trabalho, o excesso de trabalho burocrático que, na maioria das vezes não é de sua atribuição, refletem em desgaste físico e mental, porque o trabalho do professor não é somente estar fisicamente em sala de aula levando o conhecimento, mas é um trabalho que exige uma preparação desse conhecimento que será proporcionado aos alunos em sala de aula. Por essa razão, gera também um desgaste mental muito grande.

A contradição presente nesta questão está entre a importância desse trabalho para a sociedade e a remuneração precária recebida por esses profissionais, que não garante uma condição de vida adequada à realidade social. Quando se fala nessa condição de vida adequada, significa dizer que hoje desfrutar de um bom atendimento de saúde, educação e lazer para a família tornou-se muito difícil, porque o salário pago ao professor ao fim de cada mês cobre apenas a manutenção das despesas básicas.

O trabalho de educar e desenvolver crianças e jovens para uma sociedade melhor e mais justa exige do professor uma formação constante, mas a sociedade constituída na forma de capitalismo deixa essa tarefa mais por conta da vontade e da meritocracia do professor. Não proporciona a ele esse direito. Assim, há uma contradição entre formar para a emancipação e formar para o mercado de trabalho, o que não significa uma verdadeira emancipação, mas uma forma de emancipação para poder comprar seus bens necessários para sobreviver.

O lazer, por exemplo, é muito importante na vida das pessoas, mas, no caso do professor, não é comum tê-lo verdadeiramente, porque o trabalho do professor se tornou muito burocrático, devido à carga de trabalho da sala de aula, aliado com as atividades da instituição. Então, no tempo em que o professor não está em sala de aula, está planejando aulas, elaborando e corrigindo atividades e, ainda, respondendo a toda carga burocrática que a instituição solicita. Todo esse trabalho acontece fora da sala de aula e, em função disso, o tempo que seria para o descanso e o lazer com a família, na maioria das vezes, está destinado ao desenvolvimento dessas atividades que não são remuneradas de forma justa.

Outra questão que é vivenciada diariamente pelos professores, em especial pelos pesquisados, se refere ao ambiente de trabalho dos professores. Sabe-se que, em boa parte do

tempo, estes estão na escola ou na instituição onde trabalham e, sobre esse ponto, há declarações interessantes, como a do coordenador E6:

As relações, de trabalho são relações de trabalho como qualquer outra Instituição Federal, mas as relações interpessoais são doentes. O IFAC, ele nasceu doente e, por conta disso, é muito difícil você trabalhar, você construir, você ser integrado. A comunidade acadêmica do IFAC tem um personalismo muito grande. As críticas que se faz, elas são levadas pro lado pessoal. As atitudes políticas todas, elas são personalizadas. As ações da gestão às vezes também são personalizadas e são tidas como críticas pessoais. Então eu vejo que falta na construção do ordenamento seja do administrativo até o ordenamento acadêmico, uma maturidade pra lidar com pessoas. Hoje o que a gente percebe, na verdade, o que eu percebo é uma preocupação muito grande em cumprir a carga horária da minha disciplina, ministrar o conteúdo da minha disciplina e pronto. As relações que partem, que nascem a partir do contato do profissional com a escola, do contato do profissional com os outros profissionais, do contato do profissional com os outros alunos, elas não existem, quando existem elas são e tem um fim político (E6).

Interpretando a fala do Coordenador E6, percebe-se que existe uma divisão de grupos que se organiza em dois: os que estão na gestão e aqueles que não fazem parte da gestão. Existe um poder político que interfere fortemente dentro da instituição. Essas relações são relações de poder e tudo isso se resume na luta pelo poder. Esse tipo de atitude faz com que se tenha menos solidariedade, menos compreensão uns com os outros, menos cuidado com o ser humano e, com essa situação, as pessoas se veem em um ambiente onde falta confiança, amizades e bem-estar. Sabe-se que essas faltas somadas a vida cotidiana do sujeito acabam interferindo nas condições de saúde do profissional. A crítica em relação à gestão e à academia, resumindo, são todas direcionadas à forma como as pessoas são tratadas, como se tratam entre si e com que intenção são tratadas.

Para Marx (2002), as relações de produção do sistema capitalista se reproduzem nas relações sociais. Já Habermas (1981) trata das questões de relações interpessoais que produzem uma intersubjetividade. Ainda em Habermas (1981) existem duas categorias que considera-se muito importante trazer para essa análise, para que se possa compreender o que o entrevistado quer dizer. As duas categorias são: Mundo do Sistema e Mundo Vivido²⁶. As duas categorias estão em unidade dialética, mas Habermas (1981) considera que o Mundo do Sistema se sobrepõe ao Mundo Vivido e propõe que seja o contrário.

É claro que o Mundo do Sistema está mais poderoso e intervém de forma direta no Mundo da Vida. Com essa afirmação, Habermas (1981, p.231) propõe que pelo diálogo

²⁶ Habermas (2001; 2003), ao analisar a sociedade moderna, utiliza as categorias sistema e mundo da vida. O sistema é regido pela razão instrumental e compreende dois subsistemas: o econômico e o político. O mundo da vida compreende as intersubjetividades dos atores inseridos em situações concretas de vida, constituindo-se no pano de fundo sobre o qual ocorrem as ações.

deveria ser possível construir uma sociedade onde o Mundo Vivido preponderasse sobre o Mundo do Sistema. Ainda, nesse sentido, o autor destaca:

[...] os que agem comunicativamente se movimentam sempre no horizonte do seu mundo da vida, não conseguindo se desvencilhar dele. Enquanto intérpretes e servindo-se de seus atos de fala, eles mesmos constituem parte integrante do mundo da vida; mesmo assim, não podem se referir “a algo no mundo da vida” como costumam se referir a fatos, normas ou vivências. Porquanto as estruturas do mundo da vida fixam as formas da intersubjetividade do entendimento possível. Graças a elas, os participantes da comunicação conseguem assumir uma posição extramundana em relação ao que é intramundano, sobre o qual eles pretendem se entender. O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso.

Habermas (1981) explica que o Mundo da Vida não apenas organiza o agir comunicativo, como também é organizado por ele: o agir comunicativo permite que o saber cultural seja renovado. Ele possibilita a reflexão entre os mundos, a integração entre os sujeitos para que as lutas por poder essas possam se transformar em lutas pela solidariedade, em atitudes que fortaleçam o pensamento crítico dos homens em relação ao mundo do sistema. Dessa forma, percebe-se que toda essa luta pelo poder (de emprego, de formação, de produtividade, de *status*) está suplantando o mundo das pessoas, ou seja, pode-se dizer que o Mundo do Sistema intervém no Mundo das Pessoas.

Refletindo sobre a ideia do parágrafo anterior, percebe-se que a generalização dos valores está gerando duas situações:

Ao mesmo tempo em que o diálogo fornece subsídios para que a sociedade reflita sobre o seu modo de vida, por outro lado, ele também pode contribuir para que a sociedade seja coordenada pelos meios de controle, não mais necessitando da linguagem, ou seja, o diálogo crítico se torna oculto. Isso é um exemplo da intervenção do mundo do sistema sobre o mundo de vida das pessoas (HABERMAS, 1981, p.325).

Ainda sobre as influências do sistema sobre o mundo da vida, Habermas explica que:

As influências do sistema sobre o mundo da vida, que modificam a estrutura dos contextos da ação de grupos integrados socialmente sem prejudicar a aparência autárquica do mundo da vida, têm de se ocultar, de certa forma, nos poros do agir comunicativo. Isso provoca uma violência estrutural, a qual se apropria, sem se manifestar, da forma de intersubjetividade do entendimento possível. A violência estrutural é exercida por meio de restrições sistemáticas à comunicação; e ela está ancorada de tal forma nas condições formais do agir comunicativo, que os participantes da comunicação não podem mais distinguir claramente os elos que unem os três mundos entre si, a saber: o mundo objetivo, o social e o subjetivo (HABERMAS, 2012 [1981], v. II, p.337).

O que o autor explica é que a subordinação do mundo da vida às ordens que o mundo do sistema nos impõe, acaba eliminando os valores primordiais da vida cotidiana, colocando o valor monetário como elemento principal. No momento em que o mundo do sistema passa a

imperar a vida cotidiana das pessoas, a prática comunicativa, ou seja, o diálogo deve ser pensado para superar uma vida caracterizada pela especialização e pelo doutrinamento. Aqui se pode exemplificar com a fala de um dos entrevistados quando ele afirma que “*as relações interpessoais são doentes*” e que “*por conta disso, é muito difícil você trabalhar, você construir, você ser integrado*” (E6).

Entende-se que o diálogo como uma atividade orientada para a convivência foi destruído e deu lugar ao diálogo que gera o poder e, com isso, prejudica a reprodução simbólica do mundo da vida e todas as possibilidades de integração social, condição necessária para que o trabalho do professor na escola possa fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se concluir também que apenas com o diálogo, que se considera muito importante, não há como suplantar a força do mundo do sistema no capitalismo, que se investe de poder sobre as pessoas, subordinando-as pela necessidade de ter trabalho para sobreviver dignamente. Não distante das afirmações de Habermas (1981), no que se refere ao trabalho está o posicionamento de Marx (2002), mas Habermas (1981) defende que as bandeiras da modernidade que não foram alcançadas ainda são bandeiras de luta.

Saviani (2000), com base em Marx (2002), argumenta que, no sistema capitalista, realidade vivida atualmente, o outro que deveria ser a afirmação da essência humana se transforma na negação da mesma, ou seja, um se afirma negando o outro devido à competição própria do sistema. Quando se diz o “outro”, faz-se referência ao ser humano em geral, mas ao olhar para a vida particular, pode-se citar àquelas pessoas com quem se compartilha a vivência cotidiana: os colegas de trabalho, os amigos, os alunos, a comunidade. Na atualidade, elas não são a afirmação de alguém como ser humano, mas a negação deste por conta da competição que é gerada entre as pessoas.

Diante dessa constatação, na verdade, o outro que deveria ser a afirmação de uma pessoa, acaba sendo a sua negação. Saviani (2000, p.216) explica que:

A contradição entre homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos dos cidadãos são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros.

Pode-se dizer que essa contradição confirma que o direito do homem à liberdade não tem como princípio a união dos homens. Na verdade, ela confirma a separação e a competição do homem como o seu semelhante. O seu semelhante não é a sua realização, mas a sua limitação e, a partir disso, as relações, por serem muito competitivas, se tornam doentes.

Dessa forma, a sociedade capitalista atual, com um tipo de Estado neoliberal, defende apenas no discurso uma educação, cujos objetivos pressuponham solidariedade humana,

igualdade, liberdade e democracia , para Saviani (2000), seriam os objetivos proclamados, ou seja, aqueles que aparecem somente no discurso. Esses objetivos, se cumpridos, são importantes para o homem, para que, por meio deles, haja condições de ver no semelhante a própria afirmação. Porém, Saviani (2000) também chama a atenção, dizendo que esses objetivos, denominados por ele como “reais”, podem se opor aos objetivos proclamados.

Saviani (2000) diz ainda que os objetivos proclamados fluem dos princípios ou diretrizes (filosofia da lei), em que o consenso é sempre possível e que os objetivos proclamados fluem dos artigos que consubstanciam a gestão e o financiamento das bases. Nesse sentido, percebe-se que o consenso e os interesses, em geral, divergem. O teórico explica também que as consignas de solidariedade humana, igualdade, liberdade e democracia são defendidas pelo capitalismo só no discurso e que esses são ideais do socialismo e não do capitalismo. Pode-se dizer que isso significa mascarar o real por meio do proclamado e isso é uma característica da ideologia liberal, típica de uma sociedade de produção que Marx (2005) explica, a partir do “fetichismo da mercadoria²⁷”.

Chega-se à conclusão de que as relações de produção capitalista se reproduzem nas relações humanas. Por mais que se evite, em certos momentos competir é inevitável, inclusive com os amigos. Essas situações acontecem no cotidiano do trabalho, do estudo, do grupo de amigos. No decorrer das entrevistas, fica nítida essa reprodução social, pois elas aparecem, quando os entrevistados comentam sobre as suas condições de trabalho, de estudo e relações que permeiam o ambiente de trabalho. Há professor que diz: *“enquanto professora, você tem os professores que são solidários, digamos assim. Tem aqueles professores que sabem trocar conhecimento, experiência quando você precisa te ajuda, trocam horários”* (E2). Percebe-se assim que, mesmo sendo relações estreitas e burocráticas, existem atitudes que contribuem para que o ambiente seja melhor.

Outro professor entrevistado afirmou que:

O clima era muito bom, na medida em que tinha uma equipe pequena. Havia uma particularidade do interior, onde as pessoas são muito próximas. Mas aí, com o tempo, com o crescimento da equipe e, talvez por falta de jeito de se conduzir o relacionamento com a equipe maior, os gestores acabaram criando certa animosidade, o que acabou determinando vários conflitos (E5).

²⁷ Para a escola Marxiana, o fetiche é um elemento fundamental da manutenção do modo de produção capitalista, que consiste em uma ilusão que naturaliza um ambiente social específico, revelando a sua aparência de igualdade e ocultando a essência da desigualdade. O fetiche da mercadoria, postulado por Marx, opõe-se à ideia de valor de uso; refere-se unicamente à utilidade do produto. O fetiche relaciona-se à fantasia que paira sobre o objeto, projetando nele uma relação social definida, estabelecida entre os homens (MARX, 2005). “Seção 4. O fetichismo da Mercadoria e o seu Segredo”. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Percebe-se que, quando se trata de ambiente de trabalho, a quantidade de pessoas que dele fazem parte influencia diretamente na proporção das ideias e pensamentos que vão contribuir para o andamento desse ambiente. Nesse caso, observa-se que o papel do gestor deve ser sempre o de tentar conciliar as ideias, promover abertura para o diálogo. Quando isso não acontece, o ambiente de trabalho acaba se dividindo e formando oposições que não dialogam.

Nesse sentido, outro entrevistado relatou: *“Eu acho que nós convivemos entre nós, muito mais do que a gente convive com a nossa família”* (E6). O fato de estar muito tempo no trabalho leva a refletir sobre o quanto o ambiente de trabalho é fundamental para as relações entre as pessoas, para a realização de um trabalho satisfatório, para a humanização e para o crescimento, tanto das pessoas como da instituição. Quando esse trabalho não se realiza, *“a gente adocece, não tem sentido o trabalho que a gente realiza”*, como relata um professor, ao comentar sobre o seu ambiente de trabalho” (E6).

Analisando a maioria das falas dos entrevistados, percebe-se que emerge um grande desejo de poder trabalhar em um local, onde o ambiente seja humanizado, onde as ideias que divergem sejam apenas ideias a serem ampliadas para fortalecer o trabalho em grupo e o desenvolvimento pessoal e profissional, em vez de servir como subsídio para que o poder se estabeleça para dividir pessoas, pensamentos, trabalho.

A construção desse pensamento acontece, quando se percebe nas falas o desejo de: *“amor, da fraternidade entre nós, uma coisa que inunda todas as relações, por que se não, não tem sentido, que sentido eu vou fazer na vida da outra pessoa e que sentido a outra pessoa vai fazer na minha vida se a gente não se construir a partir do bem conviver?”* (E6). Pensando nessa colocação, pode-se aqui retornar ao que Saviani (2000) escreve. Sente-se a necessidade humana de que o colega e semelhante seja afirmação de si e não sua negação.

Ao falar sobre as condições de trabalho dos professores, é necessário pensar não somente nas relações e ambiente de trabalho com os colegas professores, gestores, mas também com os alunos, porque grande parte do tempo do trabalho do professor é frente ao aluno, na sala de aula. Diante disso, percebe-se que, com os alunos, as relações são consideradas positivas. Relatam que a sala de aula é um ambiente de *respeito mútuo* (E1), *espaço de diálogo* (E2), *amistosa* (E4), *tranquilo* (E5). Todas essas características apontadas resultam não somente em características do ambiente da sala de aula, mas também no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem adequado para a formação dos alunos.

Outra percepção possível é que existe uma realização profissional ao estar com os alunos, mediando o conhecimento e isso também explica que o professor se sente muito bem

no ambiente da sala de aula, ao contrário do ambiente em conjunto com os demais professores e gestores da instituição. Com base nessa explicação, também é possível constatar que os professores entrevistados continuam os seus estudos e acreditam que estudar é uma forma de contribuir não somente para o ambiente da sala de aula, mas para o ambiente de toda a instituição.

4.2.2 – A visão de coordenador de curso sobre as condições de trabalho e estudo

As coordenações de curso em uma instituição de ensino, nesse caso no IFAC, são estruturadas em cargos, que são diferenciados pelas funções que são atribuídas a cada um. Por se tratar de uma instituição de ensino, os ocupantes dos cargos são também professores dos cursos que coordenam e deles se espera que executem as funções que são de sua responsabilidade, de forma que o trabalho desenvolvido na coordenação alcance os resultados esperados, tanto pelos gestores internos, quanto pelos órgãos que regulam o ensino no país. Somando-se a esse grupo, tem-se ainda os colegas professores com as suas demandas e os alunos, que precisam das orientações necessárias para a sua estada no curso.

O trabalho do coordenador de curso necessita encontrar na instituição condições que permitam o desenvolvimento das suas atividades, em relação ao curso coordenado. O que se pode perceber, ao longo desse estudo, é que nem sempre essa realidade é encontrada na organização de seus trabalhos, nas instituições a que pertencem. Quando se fala em condições de trabalho, faz-se referência às circunstâncias em que ocorre a realização das atividades e ao contexto, tanto da organização da instituição em geral, quanto especificamente do local, do ambiente de trabalho, como demanda de trabalho, remuneração condizente, incentivo à formação para o cargo e tempo suficiente para atender à demanda e, ainda, o tipo de demanda que chega para que os coordenadores executem.

No desenvolvimento dessa pesquisa, constatou-se que os coordenadores de curso consideram que é um cargo que não tem uma remuneração condizente com o trabalho que é realizado. Isso confirma-se, a partir das palavras dos coordenadores entrevistados, visto que estes expõem de maneira muito clara essa situação. Para exemplificar, tem-se as seguintes falas: *“eu acho também que mereceria talvez uma gratificação maior pela importância no desenvolvimento dos cursos” (E1)*. Outro coordenador relata: *eu peguei a coordenação no sentido de contribuir, porque financeiramente, não compensa, não estimula (E3)*. Ainda há outra fala que também diz respeito à remuneração (salário): *“eu vejo ele ainda muito precário” (E5)*.

Constatou-se que, quando se fala das condições de trabalho, especificamente na questão financeira, a pesquisa mostra que existe uma insatisfação, quanto ao valor que é recebido pela função de coordenador de curso. Essa remuneração não é justa com as funções que o cargo exige, pois o excesso de burocracia enfrentado no cotidiano do coordenador consome o seu tempo de planejar, pensar, estudar e acompanhar a rotina do curso que coordena. Essa questão foi trazida por um coordenador, quando salienta: *“o trabalho do coordenador, eu vejo ele ainda muito precário por conta que há uma valorização mais do trabalho do que do planejamento”* (E5).

Quando o coordenador traz essa colocação, parte-se da análise da precarização do trabalho dos coordenadores, com relação às especificidades do trabalho que o caracterizam. Dentre essas especificidades pode-se destacar: remuneração inadequada, carga horária de trabalho e de ensino, quantidade de turmas para serem atendidas, grande rotatividade dos gestores, ausência de capacitação, falta de uma organização legal quanto ao horário de trabalho e às atribuições do cargo.

A carga horária de trabalho dos coordenadores de curso não está regulamentada oficialmente em documentos, mas as orientações recebidas da Pró Reitoria de Ensino é que o coordenador organize seu trabalho da seguinte forma: horas para o desenvolvimento das atividades de ensino que corresponde à sala de aula e as atividades de planejamento, correção de atividades, apoio aos alunos nas atividades extracurriculares e de gestão na coordenação de curso, que seria atender toda a demanda de planejamento e atendimento a professores e alunos, visando o desenvolvimento do curso. Essas atividades da forma como estão organizadas contribuem com a precarização do trabalho, tanto do coordenador como do professor.

Para explicar melhor esse entendimento sobre o que é o trabalho precarizado, pode-se considerar que seria aquele trabalho que é atípico, desconfigurado na sua gênese e que causa um impacto perante as configurações e concepções do que seja trabalho, enquanto expressão fundante da humanidade do homem, único ser capaz de conceber “[...] previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho” (ANTUNES, 2009, p.7) e, principalmente, como sujeito que possui condições de pensar o “para que”, a finalidade, isto é, o seu objetivo ao qual se destina. Para Marx (2003), o homem parte de suas necessidades reais. Primeiro constrói o objeto na sua mente para depois construí-lo materialmente. Hoje no IFAC há vários níveis educacionais que vão da Educação Básica até a Pós-graduação. Os coordenadores de curso que estão nos cargos, em alguns casos, possuem menos titulação do que os professores por eles coordenados.

Percebe-se, desse modo, que esses cargos não são assumidos por meritocracia, mas por indicação da gestão, que tem o poder de decidir. Sendo assim, a escolha não é realizada por seus pares e nem com a participação dos alunos. Enquanto professor, esse coordenador de curso também tem uma carga horária a cumprir na sala de aula que nem sempre é a do curso que coordena. Muitas vezes acaba ministrando aulas em níveis diferentes, provocando um grande desgaste. Já não consegue construir uma identidade de sua prática como professor. Produz o mesmo nível de aula para diferentes públicos e acumula muitas horas de trabalho fora da sala de aula e do horário determinado pela instituição. É importante salientar que o tempo livre acaba sendo preenchido por uma carga de trabalho, pelo qual não recebem uma remuneração justa e ainda, em alguns locais de trabalho, não recebem nada pela realização desse trabalho.

Esses fatos refletem na falta de qualidade, ou seja, na precarização, tanto do trabalho quanto da educação. O cenário de precarização do trabalho e da educação, como destaca um dos entrevistados, não é especificidade do IFAC: *“Eu acho que é uma função importante do Campus, talvez menos valorizado do que deveria pela sua importância. Na outra faculdade que eu trabalhava, também tinha esse mesmo problema, que coordenador é aquele que resolve os problemas. Não tem professor para tal disciplina, então quem pega sempre é o coordenador né. Não é exclusividade aqui do IFAC”* (E1). Outro entrevistado afirma que, quando aceitou ser coordenador *“foi no sentido de contribuir, porque financeiramente também não compensa”* (E3). Fica evidente nessa colocação que o coordenador, mesmo não sendo bem remunerado, procura contribuir com seu trabalho na instituição.

4.2.3 - As duas visões: relações e contradições

Acredita-se ser importante analisar o que os coordenadores de curso falaram em relação aos dois trabalhos que realizam que, conforme explicado acima é: assumir a coordenação e continuar atuando como professor. No decorrer da entrevista, perguntou-se, se entre os dois trabalhos, o de coordenação de curso e o de professor, existem relações. As respostas dos entrevistados foram:

O trabalho de coordenador e professor era para se relacionar, só que na atual conjectura, como nós estamos, elas não se inter-relacionam, porque quando nós falamos em coordenação, nós ficamos muito com a parte burocrática do processo. (...) professor é professor e coordenador é coordenador. (E2)

Não percebo que existe relação. (E3)

Eu acho que a relação tem que existir, obviamente, entre coordenação e docência, porque eu acho que comunga. Mas acredito também, de certa forma, que existem as suas limitações de ambas as partes e que uma não se sobrepõem a outra, muito pelo contrário. (E4)

(...) a relação de trabalho tem sido conflituosa e a gente vive um degrau em escala ascendente de desgaste no trabalho. (E5)

A gestão aparentemente é um papel que requer frieza, só que eu não acredito nisso. Então, eu volto a falar sobre o papel do homem, vamos botar aqui “da criatura”, papel da coordenação, ela é o mesmo papel da docência. Eu não me imagino tendo funções diferentes que não a construção e contato com o outro. Então a docência é coordenação, eu enxergo como coisas complementares. (E6)

Com base nos fragmentos retirados das entrevistas se tem a compreensão de que todos os coordenadores comungam da ideia de que o trabalho do coordenador e o trabalho do professor possuem relações, que vão construir o desenvolvimento de um curso na instituição e aprimorar todos os processos necessários, para que o curso possa cumprir com a sua função principal que é formar pessoas em uma determinada área profissional.

É notável também que essa relação que se acredita que deva existir, no ambiente pesquisado não acontece. Não acontece porque, de acordo com os entrevistados, o ambiente em que atuam não proporciona condições para que essas relações se estabeleçam. Eles explicam que o trabalho da coordenação é muito burocrático, que se sobrepõe ao trabalho do professor e, com isso, acarreta muitos conflitos no ambiente em conjunto com os professores.

Dessa forma, pode-se constatar que se está entre o proclamado e o real, porque, no contexto pesquisado, existe uma contradição que permeia os dois trabalhos. A contradição principal do capitalismo é o trabalho ser coletivo, enquanto o meio de trabalho, ou meio de produção, é privado. Nas falas dos professores entrevistados, sobre a relação entre os trabalhos de coordenação e de docência, aparecem afirmações como: era para ter relações, a relação tem que existir, a relação tem sido conflituosa, aparentemente o papel do coordenador requer frieza, mas o papel da coordenação é o mesmo da docência.

Constata-se que existe uma contradição essencial que é semelhante à contradição essencial do sistema capitalista. Isso é diferente da essência do sistema capitalista que é a mais-valia, mas justo a partir dessa essência é que Marx (1988) conseguiu descobrir a contradição essencial, ou seja, o trabalho é coletivo, mas o meio de produção é privado. Ocorre, nesse sentido, que os coordenadores parecem sentir-se obrigados a agir como patrões e não como colegas e professores, porque se sentem representantes dos patrões, mesmo em uma escola ou instituição pública, porque ela carrega em si a marca do privado em uma sociedade capitalista.

Pode-se dizer que, ao se tornarem coordenadores os professores, assumem uma posição que conflita com a função de professor, ou seja, a condição de coordenador conflita com a condição de professor, mesmo que eles pensem que essas duas condições deveriam ser uma e a mesma coisa, mas, no entanto, não são. Dessa forma, conclui-se que os coordenadores significam a condição de coordenador de forma diferente da forma como gostariam de significar. Essa significação determina uma atuação como coordenador e outra como professor. Sendo assim, os sentidos estão em conflito e são determinados pelas condições.

Acredita-se que a existência da relação entre as duas formas de trabalhar na instituição, ao invés de serem complementares, estão em contradição, ou seja, aquilo que deveria contribuir para o bem da educação e dos educadores acaba prejudicando.

Para Kaprìvine (1986, p.156), a definição de contradição é entendida como:

Contrários são os aspectos, as tendências e as forças internas de um objeto ou fenômeno que se excluem mutuamente, mas ao mesmo tempo não podem existir umas sem as outras. A ligação recíproca dos contrários forma a contradição. O exemplo mais elucidativo de contrário encontrado na natureza não orgânica é o ímã cuja existência de dois pontos extremos chamados polos que se complementam e ao mesmo tempo se excluem mutuamente. Não é possível separar esses dois polos.

Já para Cheptulin (1982), os contrários são “os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta” dos contrários”. A transformação é a passagem de um fenômeno ou de um de seus aspectos para outro, qualitativamente novo. Essa transformação se dá por saltos que são formas de mudanças qualitativas e que são relativamente mais rápidas, levando a ocorrências de transformações profundas no objeto ou fenômeno. Em outras palavras, para que ocorra uma transformação profunda, de nível de qualidade, na prática educativa de uma escola, é preciso que essa transformação seja produto de mudanças quantitativas tais como: novos materiais didáticos, novas tecnologias, salário digno e formação continuada para os professores e uma profunda reflexão dialética sobre o currículo escolar, para que este atenda os interesses dos alunos que trabalham, por exemplo.

Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se, em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários (CHEPTULIN, 1982, p.287).

Partindo dessas considerações, a unidade dos contrários é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrários não podem existir uns sem os outros. Eles são dependentes um do outro. Mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências.

Pelo fato de que os contrários caracterizam uma única e mesma essência, eles devem necessariamente ter muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais, porque, em caso contrário, sua interação não poderia criar uma contradição dialética viva, não poderia tornar-se o fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente.

Sabe-se que, para Marx (2003), os contrários se revelam quando se complementam, ganham e dão significados um ao outro, porque são recíprocos em sua existência. Assim é a sua dialética, ou ainda, o que é comum aos contrários é também uma recíproca ligação para a existência de ambos. O coordenador depende do professor e vice-versa, mas há momentos em que estão em unidade nos seus trabalhos e possuem coisas em comum, porque a essência deles é serem professores e se preocuparem com que seus alunos e alunas aprendam e se desenvolvam.

Isso pode ser exemplificado, a partir da compreensão que Marx (2003) faz em relação ao sexo feminino e o sexo masculino. Os dois formam uma única e mesma espécie, uma única essência - a essência humana. Com esse exemplo, percebemos que, embora homem é mulher possuam muitas coisas em comum, que são a essência humana, se diferenciam em gênero masculino e feminino. Ambos, para a manutenção da espécie, precisam se relacionar, manter a essência humana e a preservação da espécie.

Sendo assim, ao observar os fragmentos retirados das falas dos Coordenadores de Cursos, percebe-se também a existência dos contrários, conforme as teorias explicam:

[...] parte burocrática do processo. [...] professor é professor e coordenador é coordenador [...]. (E2)

[...] a relação de trabalho tem sido conflituosa e a gente vive um degrau em escala ascendente de desgaste no trabalho [...]. (E5)

[...] a gestão aparentemente é um papel que requer frieza [...] papel da coordenação, ela é o mesmo papel da docência. Eu não me imagino tendo funções diferentes que não a construção e contato com o outro. (E6)

É perceptível que a realidade apresenta dois trabalhos contrários, em que cada um permanece isolado e sem construir relações com o outro. É um ambiente burocrático de conflitos que gera o desgaste, a frieza e o afastamento não só das pessoas, mas dos próprios trabalhos. Percebe-se que todo Coordenador de Curso é professor, mas nem todos os professores são Coordenadores de Curso. Essa constatação contribui para pensar que, pelo fato de existir uma característica comum a todos esses profissionais, que é ser professor, ambos não conseguem estabelecer uma relação estável e de desenvolvimento de processos de trabalho. O fato de professores exercerem a tarefa de coordenar cursos, o que deveria ser uma oportunidade de crescimento para o grupo, acaba os diferenciando e causando conflitos dentro

do próprio grupo. Com isso, pretende-se mostrar que a essência do trabalho acaba por desgastar as relações de trabalho e das pessoas que fazem parte do grupo.

Entende-se que são contrários, mas os professores que também são coordenadores de curso precisam superar o isolamento e construir um sentido que os una na busca pela construção de uma condição de trabalho para professores e coordenadores de curso, que contemple as necessidades de uma instituição educacional, cuja finalidade é a formação intelectual e social de pessoas.

4.3 – Os sentidos do trabalho e do estudo para os professores e coordenadores de curso

Para buscar compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos professores coordenadores de curso do IFAC, partiu-se da realidade das condições de trabalho apresentadas por eles. Assim, a análise foi feita, a partir de suas respostas às entrevistas. Esses profissionais da educação também indicam quais os sentidos que atribuem ao seu trabalho como coordenadores de curso.

Entende-se, a partir da concepção marxiana, que representação e sentido são uma e a mesma coisa. A compreensão das condições de trabalho e estudo permite compreender os sentidos atribuídos a essas duas atividades, ou seja, os sentidos dados ao trabalho e ao estudo estão/são atravessados pelas condições de trabalho e de vida dos professores, que também são coordenadores de curso. Essas condições incluem sua realidade material como um todo, história familiar e necessidade de trabalhar. Foram encontradas várias categorias empíricas como condições de estudo e trabalho, sentidos atribuídos a esse trabalho.

Assim, o estudo baseou-se nas ideias de Marx e Engels (1987) na tentativa de compreender os significados que os professores e coordenadores de curso, que trabalham e estudam ao mesmo tempo, dão ao trabalho e ao estudo. Para Marx e Engels (1987), os sentidos e as representações estão colocados como sinônimos. Siqueira (2004, p.268) explica como compreendeu a questão da representação, relacionada à consciência dos seres humanos, baseando-se em Marx e Engels (1987).

A construção da consciência nos seres humanos está ligada à sua vida objetiva ou ao mundo material em que estão inseridos. Ainda se pode supor que a vida objetiva dos seres humanos relaciona-se dialeticamente com sua vida subjetiva, portanto, sentidos/representações são produto das condições concretas em que reproduzem suas vidas.

Analisando a explicação de Siqueira (2004), com base em Marx (1987), percebe-se que o trabalho realizado pelos coordenadores de curso que, nesse caso, também são professores se

mostra como condição concreta, que vai reproduzir o sentido do trabalho que realizam. Essa afirmação pode ser percebida, quando o coordenador de curso diz que:

[...] o coordenador é aquele que resolve os problemas. Não tem professor para tal disciplina, então quem pega sempre é o coordenador. Não é exclusividade aqui do IFAC. Tem um lado ruim que, de vez em quando, você vai ter disciplinas que você não está necessariamente bem preparado. Por outro lado, você acaba se preparando para ela e acaba aprendendo, acaba se desenvolvendo, desenvolvendo novos conhecimentos, que você não teria se não fosse isso no geral. (E1)

Pode-se perceber que nessa atribuição de sentido o coordenador está incumbido de resolver problemas, mesmo sendo uma atividade que sobrecarrega a rotina do coordenador, visto que, além das atividades da coordenação, ele também ministra aulas. Essa dupla tarefa traz para o seu trabalho, enquanto professor, outros sentidos, quando o mesmo se refere ao cargo como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional.

Charlot (2000, p.65) argumenta que "todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber objeto não é senão uma das figuras do aprender". Com a contribuição de Charlot (2000), entende-se que o entrevistado, ao explicar uma de suas atividades, manifesta a sua realização como um momento de aprendizagem e de relação com o saber. Por esse motivo, entende-se que as condições de trabalho constroem também sentido para o trabalho de cada um e isso também se transforma em história para os que estão envolvidos nesse trabalho.

A história é o homem quem constrói e reconstrói. O que faz parte da história, da luta e do desejo de uma pessoa contribui para significar ou dar sentido ao que esta realiza. Entre essas realizações, deve-se incluir o trabalho. Dar sentido ao trabalho que se realiza depende daquilo que é possível de ser concretizado pelos seres humanos. A importância do trabalho está nas relações que se tem com o outro. Essas relações são fundamentais na construção e reconstrução da vida, enquanto seres humanos. Freire (1994) e Charlot (2000) se apoiam em Marx (1988) para concretizar a ideia e a concepção de que o homem constrói a sua história e o seu tempo por meio do trabalho que realiza.

Dessa forma, o trabalho dos Coordenadores de Cursos, que também dão aulas, está permeado de relações de saber, de conhecimento e diálogo, porque todos os trabalhos que realizam dentro da instituição educacional, como coordenadores de curso ou como professores, acontecem em conjunto com os outros sujeitos. Justamente por isso é mais rico e pode estar permeado de significados positivos ou negativos. Em outro momento desse estudo, em uma das entrevistas, foi mencionado que [...] *o trabalho de coordenação um trabalho muito interessante, primeiro porque você aprende muitas coisas diferentes* [...] (E2). Essa fala

ilustra a existência de atividades diferentes no trabalho de coordenação, isto é, não é algo monótono, nunca se faz um único trabalho, sempre tem algo novo.

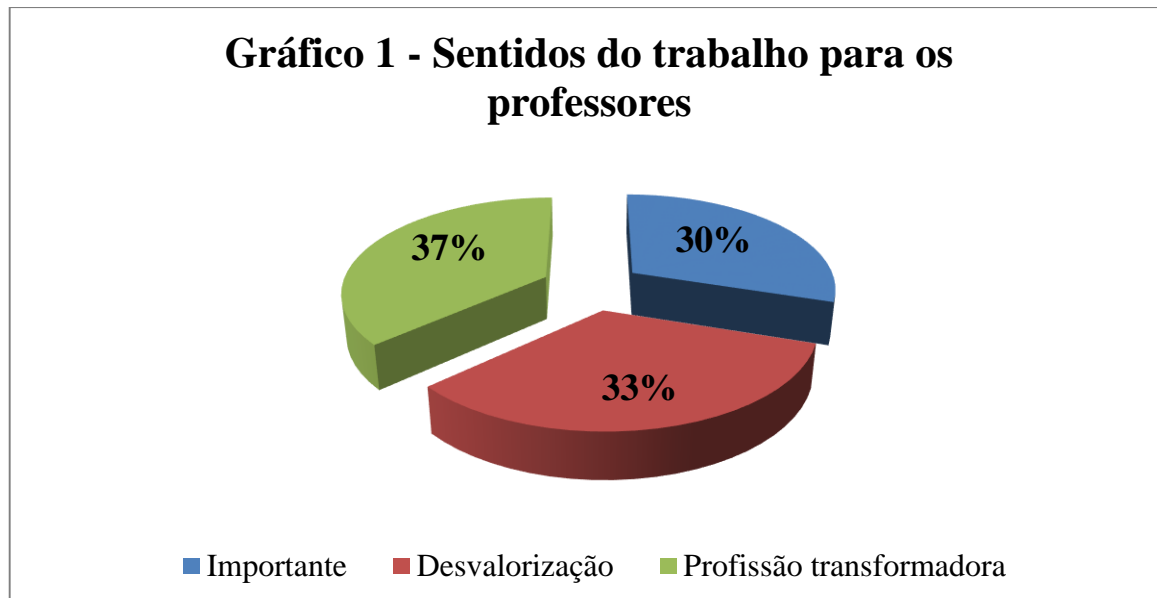
Por fim, entende-se que os sentidos atribuídos ao trabalho e estudo estão atravessados pelas histórias de vida que são construídas no seio familiar, no grupo de amigos, com os colegas de profissão e também no ambiente de trabalho. São essas histórias, vivências em cada ambiente que juntas caracterizam quem se é, que se pensa e o que quer, enquanto profissionais e pessoas que fazem parte de uma organização social. Para que se possa compreender os sentidos do trabalho do coordenador, que é o problema que se colocou nesse estudo, é necessário desprender-se da subjetividade simplista, para entender a subjetividade do outro, em cada realidade em que se insere.

4.3.1 – Quais sentidos os professores atribuem ao seu trabalho e estudo no papel de professores

As entrevistas foram importantes para registrar as narrativas dos professores que ocupam uma parte de seu tempo como professores e a outra como coordenadores. Quando questionados sobre o sentido do trabalho que realizam como professores, as respostas foram muito interessantes e, de certa forma, revelam que as condições de trabalho determinam os sentidos que esses professores atribuem ao trabalho que realizam.

Para Marx (1989) o sujeito e o trabalho são fontes de realização, de sentido de existência humana. Os sentidos que os professores que participaram dessa pesquisa dão ao trabalho podem ser agrupados em três categorias predominantes, as quais foram denominadas como sendo macro categorias. Essas macro categorias são aquilo que se entende como marca ou categoria principal na questão dos sentidos. Essas categorias empíricas, que correspondem ao significado atribuído por eles ao trabalho são: trabalho importante, desvalorização e profissão transformadora. Tais categorias podem ser representadas da seguinte forma:

Gráfico 1 - Sentidos do trabalho para os professores



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir das entrevistas com professores do IFAC.

Foram agrupadas na categoria **trabalho importante** as falas que se referiram a: contribuir e influenciar na formação de outros profissionais, incentivar os alunos, trabalho útil para a humanidade, trabalho que faz parte do crescimento de pessoas e do mundo, função social, é importante, formador de opinião, essencial, recompensador, prazeroso, planeja, ensina, tem atribuições e responsabilidades.

Na categoria **desvalorização** estão as seguintes afirmações: não possui incentivo às condições necessárias de trabalho (infraestrutura, número adequado de alunos, turmas, remuneração), financeiramente não é atrativo, é um emprego, de onde eu sobrevivo, causa insatisfação, excesso de trabalho burocrático, tempo livre acaba sendo utilizado para o trabalho, profissão que está em baixa, sofre falta de respeito, não é reconhecido, trabalha nas condições oferecidas porque precisa receber o salário no fim do mês, tem que dar aula em vários níveis de ensino.

Na categoria de **profissão transformadora** aparecem: tem um lado romântico, interagir, gostar do que faz, questão de escolha, motivador, você ama ou você odeia, ensina e aprende, torna-se uma pessoa melhor, sacerdócio, afago, conviver.

Entende-se que todos esses sentidos estão inter-relacionados. Mesmo assim, considera-se necessário destacar as falas conforme as categorias, como uma forma de transformar esses sentidos visíveis, para melhor compreender a análise.

As falas dos professores que correspondem ao sentido denominado como **trabalho importante** são as seguintes:

Professor, para mim, é poder contribuir com a formação de profissionais, colocar pessoas qualificadas e preparadas para o mercado de trabalho. Eu vejo o lado romântico da coisa, no sentido de estar podendo ter o privilégio e a responsabilidade de influenciar a vida de um grupo de pessoas, que queira ou não, o professor acaba tendo um papel fundamental. Enfim, não sei se cabe aqui, mas só para fazer um comentário, me aconteceu essa semana em Processos Escolares, eu como fui o coordenador do curso lá em Cruzeiro do Sul. Eu conheço, enfim, a ideia do curso etc. Eu sempre procuro incentivá-los, mostrar pra ele que eles escolheram um bom curso, que é um curso bacana por N razões. Essa semana eu estava em um desses discursos e o aluno fez o seguinte comentário: Pô! Professor, o senhor deveria fazer esse uma palestra para os outros professores aqui do curso. “Professor vem dar aula aqui e diz que esse curso é uma ‘bucha’, que não sabe o que vocês estão fazendo aqui nesse curso, não sei o que, não sei o que”. Pô! Os alunos ficam praticamente desmotivados, devido a certos comentários que alguns professores fazem. Olha, eu sou um daqueles privilegiados que fazem o que gosta. Quando você faz o que gosta você não trabalha. Então, de certa forma, pra mim, trabalho é algo prazeroso algo bom. Coisa de leonino. Leonino gosta de ser o centro das atenções tá no palco tá meio que... Carreira de professor dá esse “atende-se”, de certa forma. (E1).

Enquanto professora, a sua ocupação na verdade é conseguir interagir com a turma. É obrigação de todo professor que é está no horário programado e sempre que for faltar, sempre que for possível avisar com antecedência para que possa ser substituído. (E2).

Eu gosto de ser professora. Eu me sinto bem estando em uma sala de aula, então eu não fico mal humorada, eu não fico com preguiça, eu sempre gosto de trazer coisas diferentes e interajo com os alunos. É claro que problemas sempre vão existir, eles vão aparecer, porque nós lidamos com pessoas e nem sempre todas as pessoas pensam da mesma forma, aceitam as mesmas regras. De vez em quando, tem alguns embates, mas nada que eu não consiga resolver. Sou professora, porque eu gosto e é na sala de aula que eu me sinto realizada, que eu me sinto bem. Quando comecei a dar aula, eu nunca imaginei na minha vida que eu ia ser professora. Então, em 1990, eu me formei em Belém do Pará, voltei pro Acre, fui trabalhar em um órgão público. Teve umas questões lá que um tal de PDB, onde a gente que entrou depois da constituição foi obrigado a sair e daí eu fiquei só como Cargo de Confiança. Quando mudou de Governo, e acabei tendo que sair desse cargo de confiança, e ai logo em seguida me chamou pra dar aula numa faculdade aqui, e então eu fui. Eu nunca imaginei que eu ia ser professora, né, eu fui muito nervosa, achava que não ia conseguir, fui mesmo com a cara e a coragem, não era preparada, estava um tempão sem estudar, e foi muito difícil no início. Comecei a dar aula, senti muita dificuldade, mas fui persistente tanto pela necessidade, como também por que era mais uma situação na minha vida que eu tinha que enfrentar. Depois eu comecei a me preparar, quando eu comecei a me preparar e fiz uma especialização de Didática e Docência do Ensino Superior. Com esse curso, comecei a pegar mais segurança, comecei a me sentir, a estudar, ai eu comecei a gostar, me senti realizada, pelo fato de que eu me sinto fazendo alguma coisa útil pela humanidade e isso faz parte da minha vida. Eu gosto de fazer alguma coisa pelo outro, claro que também está fazendo por mim, claro, é o meu emprego, é da onde eu sobrevivo, mas principalmente o fato de você estar fazendo parte do crescimento de pessoas, isso é recompensador. Quando vou a algum lugar que tem algum ex-aluno que ele me agradece, eu sinto realmente que ser professor é isso, é contribuir de alguma forma com pouco, tanto no crescimento de uma pessoa, de várias pessoas, como também, do mundo como um todo. A questão da contribuição é isso que me faz sentir realizada, porque financeiramente nós sabemos que no Brasil, a questão da área da docência não é uma coisa motivadora. Eu sinto que estou contribuindo, fazendo alguma coisa para ajudar. (E4).

Como professor, eu acredito que eu tenho uma função social muito importante, porque eu acredito que o docente é um formador de opinião. Consequentemente,

muitas pessoas se refletem na nossa pessoa profissional, obviamente e, portanto, de extrema relevância para o caráter das pessoas a qual nos lidamos diariamente. O docente, por sua vez, por estar diretamente no espaço de aprendizado, ele tem em conjunto com a coordenação trabalhar para que possa formar da melhor maneira possível as pessoas. (E4)

O trabalho do professor é essencial, por demais importante e daí é que vem essa preocupação, esse sentimento de incômodo que a gente tem. Porque como a gente quer fazer uso de recursos didáticos e eu sou péssimo de didática porque eu não recebi formação disso. Então eu acabo tendo que gastar muita energia com isso. Então quando você percebe que não tem esse incentivo às condições necessárias para você fazer esse trabalho isso vai te incomodando, vai te dando uma insatisfação muito grande. O magistério é aquela historinha, ou você ama ou você odeia. Eu sou uma das pessoas que ama, mas nós temos também família, condições de vida que precisam ser mantidas. Não é questão de que nós queremos um “luxo”, a nossa sociedade exige isso. A nossa sociedade exige a aquisição de serviços, por exemplo, que para o profissional da educação deveria ser disponibilizada, deveriam ser garantidas, e não dá isso não existe. Então esses serviços que a sociedade moderna exige de nós, nós não conseguimos materializa-lo e o trabalho docente acaba que sendo prejudicado. A função do professor é planejar, o professor precisa ensinar. O professor tem que ter as condições necessárias para que ele possa ter esse acompanhamento físico daquilo que está sendo realizado em sala de aula. O professor na sala de aula deve saber de suas atribuições e sabe das suas responsabilidades. (E5)

Eu vinha conversando com a turma de biologia, e vinha explicando a minha trajetória, explicando pra eles a minha trajetória. Eu fui aluno da escola técnica federal da Paraíba em 1988. Eu comecei a estudar edificações, e também fui estudar música por conta da escola técnica, porque comecei a participar do coral por conta de namoradinha e toquei na banda sinfônica de lá. A minha formação em casa, o sonho da família era que eu fizesse medicina, então quando eu cheguei com a demanda da música, foi um choque pra todo mundo, então me colocaram pra fazer análise, e eu me preparei pra ser executor, pra ser performer, né. A prova é tanto que eu fiz canto lírico, então, eu cantei ópera, fiz concerto e com coral, regendo coral, cantando com coral, cantando com orquestra, cantando com piano, coisas que no começo eu negava. A docência eu convivi com prática de meus pais. Meus pais são fundadores da UFAC. Então, eu me criei nos corredores da UFAC, vendo os dois coordenando os cursos e dando aula, então essa coisa fica na gente, e no momento em que eu senti necessidade, não financeira, mas de conviver, porque eu acho que a docência ela é conviver, e daí eu me lembro do Paulo Freire, que não existe um papel do professor, ele é um papel, ele é um papel circulante, né, ele não é um papel fixo no Professor, ele, o Professor ensina e ao mesmo tempo aprende, o aluno ensina e ao mesmo tempo aprende, mas ensina e aprende por conta das relações que são desenvolvidas na sala de aula, e essa relação entre estar desenvolvendo dois papéis e o que me fascina. Eu me torno uma pessoa melhor convivendo com o aluno e eu amo, eu amo ensinar, da vontade de chorar, pode um negócio desse? Ensinar, a prática ela é uma coisa divina, por que se constrói no contato do homem, o contato nos torna melhor e eu acho que a nossa preocupação hoje nesse nosso dia a dia, nessa nossa maluquice da modernidade e da pós-modernidade, ou seja, lá as “dades” lá, que todas que nós podemos classificar, o quanto do outro que existe em mim e o tanto de mim que existe no outro e o quanto que essa coexistência ente os dois... entre as duas... é o outro em mim e o mim no outro. Essa percepção é importante para que nos tornemos pessoas melhores. Acho que a docência, ela é sacerdócio na medida em que eu posso me tornar, eu posso modificar a minha vida e eu posso modificar a vida de quem está perto de mim, a partir de uma coisa maravilhosa que é aprender com quem está aprendendo. (E6)

As falas que correspondem ao significado de **desvalorização** são as mencionadas a seguir:

[...] Eu acho que ganho menos do que eu gostaria [...] (E1).

[...] Descrevo assim: nós temos muita cobrança e pouca assessoria, pouca ajuda. Então as demandas vem e vão se acumulando e nós não temos apoio para solucioná-las, temos que resolver não importa de que forma elas sejam resolvidas, elas tem que ficar prontas e ponto. Temos alguns momentos para organizar o trabalho, embora eu ache que nem todos esses momentos são muito produtivos. Então a gente acaba usando o tempo em que estamos em casa. Temos muitas aulas, nos diferentes níveis, diferentes turmas. Isso desgasta, tem muita burocracia e o professor já acaba dando uma aula só, não percebe mais qual é o nível das turmas que está trabalhando. Vários níveis de aula para planejar e ficar só planejando aulas conteudistas é ruim, me sinto insatisfeita, desrespeitada e sem uma identidade enquanto professora, pois poderíamos ser alocados em cursos e níveis com proximidades, pois isso causa menos desgaste e o professor consegue planejar e desenvolver um trabalho melhor. Quando você tenta planejar aulas diferentes, você não tem muito respaldo, quando você quer fazer visitas técnicas, quando você quer fazer aula diferente há empecilhos seja na questão estrutural ou em questão de organizar, ter o material disponível ou ônibus para levar os alunos ou um motorista que esteja disponível. Não estou satisfeita quanto ao meu salário, porque trabalho tanto ou mais que os professores que são dedicação exclusiva e que ganham bem mais do que nós que trabalhamos 40 horas. Nós temos mais ou menos o mesmo número de turmas, mesmo número de trabalho, mesmo número de alunos ficamos ou trabalhamos até mais e o nosso salário não condiz com o tempo disponibilizado para isso [...] (E2)

[...] Com relação à política mesmo, de cargo/salário, sim, nós estamos percebendo que está sempre deixando a desejar. Quando a gente consegue alguma coisa é só através de greve [...] (E3)

[...] A questão da contribuição é isso que me faz sentir realizada, porque financeiramente nós sabemos que no Brasil, a questão da área da docência não é uma coisa motivadora. [...] Eu gosto de fazer alguma coisa pelo outro, claro que também está fazendo por mim, claro, é o meu emprego, é da onde eu sobrevivo [...] (E4).

[...] Então, quando você percebe que não tem esse incentivo às condições necessárias para você fazer esse trabalho, isso vai te incomodando, vai te dando uma insatisfação muito grande [...] não é questão de que nós queremos um “luxo”, a nossa sociedade exige isso. A nossa sociedade exige a aquisição de serviços, por exemplo, que para o profissional da educação deveria ser disponibilizada, deveriam ser garantidas, e não dá isso não existe. Então esses serviços que a sociedade moderna exige de nós, nós não conseguimos materializa-lo e o trabalho docente acaba que sendo prejudicado.

[...] A função de professor, apesar de que na sociedade que nós vivemos hoje está em baixa essa profissão no sentido do respeito, do reconhecimento [...]

[...] Trabalho pra mim tem sua parte de prazer e a parte de retribuição sobre aquilo que se faz. Então o trabalho tem a sua parte de prazer, porque, por exemplo, eu ganho pouco mais eu faço aquilo que eu gosto. E tem a parte de retribuição, quer dizer, eu trabalho e eu tenho que ter a minha contrapartida. Acho a filantropia muito interessante, mas pra quem tem as condições necessárias pra isso. Eu não pratico filantropia, pois eu não me vejo com condições para isso. Dedicar o tempo que eu tenho para ajudar o próximo é um discurso muito bonito que se prega hoje e dividir essa responsabilidade com toda a sociedade, mas na prática isso não funciona, então precisa ter a contrapartida. Eu até encaro isso como um modelo americano de comportamento: você precisa receber por aquilo que está sendo feito. Não seria a esse extremo, não é essa a minha formação e não é essa a formação do povo brasileiro. Eu acredito na construção do povo brasileiro, mas que precisa ter a

contrapartida. Então o trabalho pra mim é o meio onde eu consigo através do prazer naquilo que faço e gosto que eu consigo sobreviver com aquilo. Eu consigo sobreviver como um pai de família, como um profissional [...] (E5)

As falas que correspondem ao significado de **profissão transformadora** são as colocadas a seguir:

[...] eu vejo o lado romântico da coisa, no sentido de estar podendo ter o privilégio e a responsabilidade de influenciar a vida de um grupo de pessoas, quer queira quer não, o professor acaba tendo um papel fundamental [...].

[...] Olha, eu sou um daqueles privilegiados que fazem o que gosta. Quando você faz o que gosta você não trabalha. Então, de certa forma, pra mim, trabalho é algo prazeroso algo bom [...] (E1).

[...] enquanto professora, a sua ocupação na verdade é conseguir interagir com a turma [...] (E2)

[...] sou professora, porque eu gosto e é na sala de aula que eu me sinto realizada, que eu me sinto bem [...] (E2)

[...] eu nunca imaginei na minha vida que eu ia ser professora [...]

[...] comecei a dar aula, senti muita dificuldade, mas fui persistente tanto pela necessidade, como também por que era mais uma situação na minha vida que eu tinha que enfrentar. Depois eu comecei a me preparar, quando eu comecei a me preparar e fiz uma especialização de Didática e Docência do Ensino Superior. Com esse curso, comecei a pegar mais segurança, comecei a me sentir, a estudar, aí eu comecei a gostar, me senti realizada [...] (E3)

[...] eu sinto que estou contribuindo, fazendo alguma coisa para ajudar [...].

[...] escolhi ser professora, poderia ter ido pra outro. Então eu vejo a minha profissão com amor, com zelo, com prazer [...] (E4).

[...] o magistério é aquela historinha: ou você ama ou você odeia. (...) Eu acho que a visão humanista, a visão humana, a visão do afago, a visão do amor, da fraternidade entre nós. Ela tem que ser uma coisa que inunda todas as relações, porque senão, não tem sentido, que sentido eu vou fazer na vida da outra pessoa e que sentido a outra pessoa vai fazer na minha vida, se a gente não se construir, a partir do bem conviver? [...] (E5)

[...] a minha formação em casa, o sonho da família era que eu fizesse medicina. Então quando eu cheguei com a demanda da música, foi um choque pra todo mundo. Então me colocaram pra fazer análise, e eu me preparei pra ser executor, pra ser performer, né, a prova é tanto que eu fiz canto lírico. Então, eu cantei ópera, fiz concerto e com coral, regendo coral, cantando com coral, cantando com orquestra, cantando com piano, coisas que no começo eu negava. A docência eu convivi com prática de meus pais. Meus pais são fundadores da UFAC. Então, eu me criei nos corredores da UFAC, vendo os dois coordenando os cursos e dando aula. Então essa coisa fica na gente, e no momento em que eu senti necessidade, não financeira, mas de conviver, porque eu acho que a docência ela é conviver, e daí eu me lembro do Paulo Freire, que não existe um papel do professor, ele e um papel, ele é um papel circulante, ele não é um papel fixo no Professor [...].

[...] eu me torno uma pessoa melhor convivendo com o aluno e eu amo, eu amo ensinar, da vontade de chorar, pode um negócio desses? Ensinar, a prática ela é uma coisa divina, porque se constrói no contato do homem, o contato nos torna melhor e eu acho que a nossa preocupação hoje nesse nosso dia a dia, nessa nossa maluquice da modernidade e da pós-modernidade, ou seja, lá as “dades” lá, que todas que nós podemos classificar, o quanto do outro que existe em mim e o tanto de mim que existe no outro e o quanto que essa coexistência ente os dois... entre as duas... é o outro em mim e o mim no outro. Essa percepção é importante para que nos tornemos pessoas melhores, acho que a docência, ela é sacerdócio na medida em que eu posso me tornar, eu posso modificar a minha vida e eu posso modificar a vida de quem está perto de mim, a partir de uma coisa maravilhosa que é aprender com quem está aprendendo [...] (E6)

A construção das ideias dos professores sobre trabalho relaciona-se com os valores predominantes que existem sobre o trabalho na sociedade capitalista em geral e, em particular, na escola que assume os valores predominantes na sociedade. Os sentidos de importante e profissão transformadora dados ao trabalho correspondem à concepção idealista de trabalho visto, ideologicamente, como uma atividade criadora dos sujeitos humanos e sem olhar suas contradições. Por esse motivo, Marx (1989) em sua visão antropológica, entende o trabalho como ação transformadora do mundo material e de si mesmo, como um ato criativo.

De acordo com Marx (1989), a sociedade capitalista impõe ao processo de trabalho muitas contradições. Nesse estudo também apareceu outra categoria que agrupa os sentidos de desvalorização. Essa categoria retrata, conforme a análise dessa pesquisa, uma realidade de profunda precariedade, no tocante às condições de trabalho e estudo dos professores. Nesse momento, percebe-se o quanto o estudo de Marx (1989) colabora para explicar essa questão, porque, de um lado, os professores expressam sentidos de seu trabalho que são importantes para o desenvolvimento do ser humano, expressando prazer, amor, vocação, responsabilidade, mas esses compõem um percentual pequeno, em relação a sentidos que contradizem essa percepção.

Sendo assim, é relevante pensar: se o trabalho do professor é importante e transformador para a sociedade, por que ele é tão desvalorizado? Para responder essa questão é preciso pensar na contradição existente: o trabalho do professor é importante, mas esse professor não recebe uma remuneração justa. Esse cenário é possível, porque para o desenvolvimento da sociedade como um todo, o capitalismo encontra formas de impedir que o trabalho desse professor seja remunerado dignamente e que esse profissional seja valorizado. Para Marx (1989), a exploração a que o capitalismo submete a classe trabalhadora e, nesse caso, especificamente falando da classe dos professores, se consolida de uma forma perversa.

Os professores são levados a realizar uma quantidade de trabalho, de modo que lhes falta tempo para estudar, pois o seu trabalho de planejar e dar aula está sendo invadido por burocracias impostas pelo poder dentro e fora das instituições. O que se percebe é que o tempo do professor é usado mais para executar essas burocracias institucionais do que para planejar, estudar e propor atividades diferenciadas em sala de aula. Além desses problemas destacados, esse profissional não recebe uma remuneração justa e isso tudo tem resultado no desprestígio social da classe desses trabalhadores, que são considerados tão importantes para o desenvolvimento de uma sociedade.

Isso nada mais é do que o objetivo explícito do capitalismo, que é manter sob seu domínio uma classe trabalhadora de pessoas, submetendo-as à sua exploração. Essa estratégia de dominação se apresenta, partir do aumento abusivo do tempo de trabalho, sem remuneração digna por essa carga de trabalho e que se traduz em um dos tipos de expropriação de mais-valia, que é a base da produção capitalista. Essa situação resulta no cansaço e leva ao uso frequente de aulas tradicionais, expositivas, em os alunos apenas participam do processo ensino-aprendizagem com a finalidade de acumular conhecimentos, ou seja, a tão criticada educação bancária, mencionada na obra de Paulo Freire (2005).

Para finalizar, julga-se importante a compreensão dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho, considerando que se vive em uma sociedade capitalista e que esta atua diretamente nas instituições de educação, por meio de suas regras que orientam o trabalho que estas realizam. A finalidade dessas regras, que produzem esses sentidos para o trabalho do professor, se traduz, ao final do processo, como atendimento da função social do trabalho e que tem como interesse único e exclusivo o fortalecimento da produção do capital, que contribuirá para o desenvolvimento de classes, trabalho e educação divididas em pobres e ricos.

4.3.2 – Quais sentidos os coordenadores atribuem ao seu trabalho e estudo no papel de coordenadores de curso

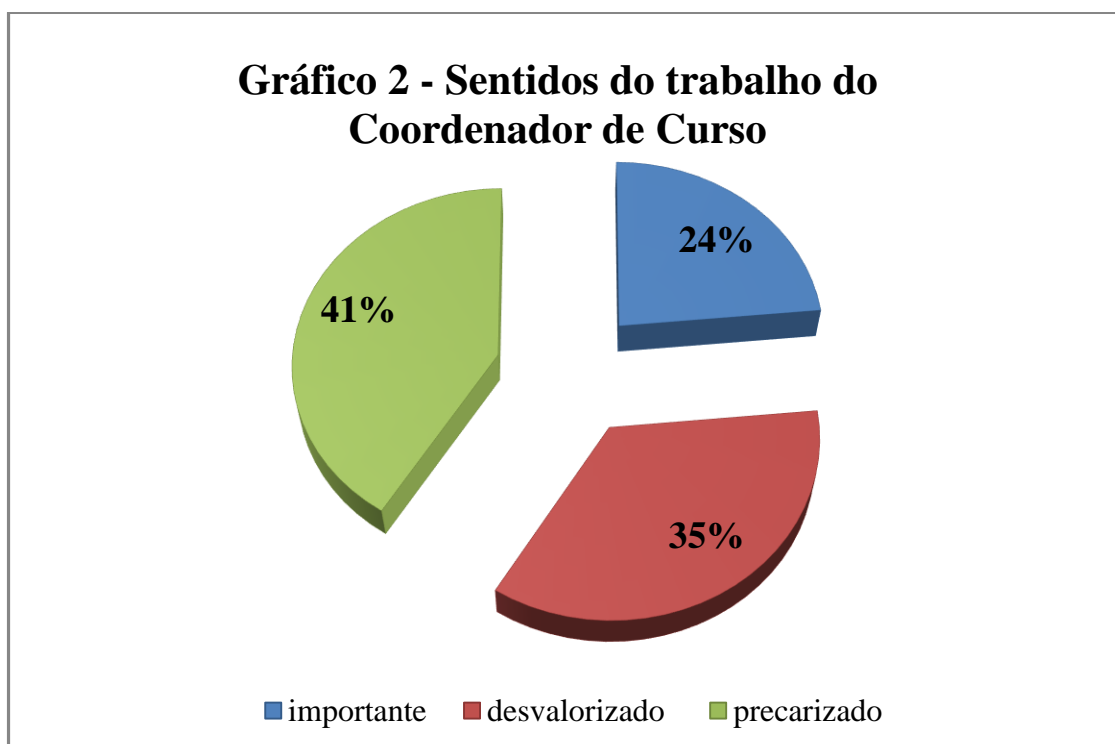
Os estudos sobre os sentidos que os coordenadores de curso atribuem ao seu trabalho não podem estar desprendidos da compreensão do mundo do trabalho, porque, conforme já explicitado anteriormente, vive-se em um momento de transição, passando da era industrial para a chamada era do conhecimento. Essa transformação indica que, tanto as organizações quanto os seus profissionais, necessitam acompanhar essas mudanças para se desenvolverem, tornarem-se competitivos e atender às novas demandas da sociedade. Logo, os profissionais que desempenham esse trabalho passam a ter grande importância, um *status*, uma vez que precisam exercer o seu trabalho com competência e motivação, a fim de alcançar êxito no que se propuseram a fazer.

Essa reflexão se estende às Instituições de Ensino, que tem como fim formar seres humanos históricos. Essa é a responsabilidade da educação, em qualquer instituição que não deseja a reprodução de uma sociedade dividida em classes sociais. As instituições educativas, para atingir seus fins, precisam de meios. Nisso incluímos um corpo de profissionais da educação que tenham formação condizente com essa responsabilidade. Ser professor,

coordenador de curso e técnico de todo esse processo tem exigido muito além de preparação, atualização, domínio do conteúdo e técnicas capazes de motivar os alunos e professores na busca da construção do conhecimento.

A realidade enfrentada hoje dentro das instituições de ensino convida a repensar o sentido do trabalho que se realiza, pois esse interfere diretamente no ambiente e nas relações de trabalho. Os sentidos que os coordenadores de curso que participaram dessa pesquisa dão ao trabalho podem ser agrupados em três categorias predominantes. Essas categorias empíricas, que correspondem ao significado atribuído por eles ao trabalho são: importante, burocrático e desvalorizado.

Essas categorias estão representadas da seguinte forma no gráfico abaixo:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir das entrevistas com coordenadores de curso do IFAC.

Foram agrupadas na categoria **importante** as falas que se referiram a: função importante, uma função humanista, um trabalho integrador, um trabalho que contribui para a experiência profissional, um trabalho interessante, um trabalho que contribui com a instituição, intermediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, traz *status*.

Na categoria **burocrático** estão as seguintes falas: aquele que resolve os problemas, organiza a semana do curso, organiza a participação dos alunos em eventos pertinentes ao curso, avalia as palestras pertinentes ao curso, organiza o horário das aulas, verifica se o

professor tem problema ou não, precisa viajar ou não, se tem que ter substituto, liga para professor vir dar aula, é um trabalho que vai lidar com toda essa parte burocrática ao ensino, corre atrás da infraestrutura, trabalha muito para a existência do próprio curso, coordena as ações acadêmicas entre gestão, professor e alunos, curso deve funcionar.

Na categoria **desvalorizado** aparecem: não possui reconhecimento pelo trabalho importante que realiza, controle, vigia, liga para professor vir dar aula, é o chato que faz cobranças, trabalho que se desenvolve sem a assessoria adequada, faz tudo por si só, errando ou acertando, não possui uma regulamentação, é um trabalho desgastante, é um trabalho de babá chamar a atenção do professor que chega atrasado, não recebe a remuneração adequada, é um trabalho precário, um papel chato porque é um papel de cobrança, resolução de conflitos entre alunos, professores e equipe.

Entende-se que esses sentidos estão inter-relacionados. Apesar disso, serão destacadas as falas, conforme as categorias, como uma forma de melhor visualizar e compreender a análise.

As falas que, nessa pesquisa, correspondem ao sentido de **importante** são as seguintes:

[...] eu acho que é uma função importante do campus, talvez menos valorizado do que deveria pela sua importância. Tem importância estratégica que tem no próprio desenvolvimento no curso etc. Mas eu acho que é um trabalho, até certo ponto, gratificante [...]. (E1)

[...] coordenação é importante pela questão da experiência também e eu sempre gosto de passar por vários tipos de experiência, e coordenação de curso, pela própria questão da ajuda, quando me chamaram foi porque ninguém estava querendo mesmo ficar na coordenação. As pessoas não estavam conseguindo. Em nossa área da Administração, por exemplo, são poucos profissionais e tem muitas disciplinas, então, todo mundo tem a carga muito cheia, então ninguém estava querendo, então eu vim pra coordenação e pedi, assim, se em dois meses conseguiriam alguém, por que eu só ia ficar dois meses, só pra contribuir naquele momento. Então quando eu peguei a coordenação, aceitei, foi no sentido de contribuir, porque financeiramente também não compensa, ainda tem esse detalhe, tem vários fatores também ainda tem o financeiro, que não estimula então eu vim no sentido de contribuir, eu ainda disse “olha, pela questão financeira vocês sabem que ninguém ficaria em coordenação”, mais assim pra contribuir, mas só que nunca aparecia ninguém na nossa área, e eu fui ficando, fiquei quase dois anos. Eu achei importante, primeiro porque a gente conhece alguns processos, conhece algumas situações que só quando docente você às vezes não tem como, você pega experiência, você aprende também a trabalhar em equipe, você aprende sim, você contribui, com professores com diretores, com alunos, então acho que é importante sim pra nossa carreira profissional. O coordenador, na realidade, ele está administrando situações que envolvem professores, que envolvem alunos, envolvem a direção, a alta gestão, e tal. Você consegue perceber essa inter-relação e como uma afeta o trabalho do outro no desenvolvimento das atividades. No setor público, temos limitações que são inerentes ao cargo. Você não tem autonomia pra fazer, porque já existe uma norma pronta. Isso causa demora e é possível perceber lá na sala de aula no trabalho do professor. O professor que está ali na parte final, também, ele sabe dos problemas. O Professor, ele ficaria muito bem sem o Coordenador, por que o Diretor de ensino é com ele que fica a parte mais difícil. O Coordenador, ele é importante pela questão dos cursos que são diferenciados, e o diretor precisa desse elo, mas um Professor em

si, com a Direção de ensino ele já estaria bem resolvido. As coordenações, elas são importantes por que são muitos cursos, são muitas áreas, então é necessário. Não percebo conflitos, eu percebo intenção de melhorar de ambos os lados de procurar soluções. Eu vejo que o coordenador ele tá mais pra tentar contribuir e agilizar. A coordenação pra que realmente consiga cumprir com as atribuições, necessita que esse coordenador que também é professor tenha uma carga horária de sala de aula reduzida. No meu caso eu tinha muitas aulas, vivia cansada e isso impede de trabalhar bem, de ter uma qualidade de vida. E quanto à remuneração, é uma vergonha. Por isso que eu falo pro todo mundo: “Gente, quem tá nas coordenações de curso tá mais pela contribuição pra instituição, pros alunos”. Porque pela remuneração eu acho que a maioria, se fosse perguntar, não estaria. Um dos fatores que complicam é a falta de uma normatização, quanto às funções da coordenação. Hoje a coordenação faz tudo [...]. (E3)

[...] a coordenação tem como principal como principal função garantir o andamento do curso, principalmente. Bem, trabalho tem aquela máxima de que o trabalho dignifica o homem. O trabalho permite você ter um destaque na sociedade, principalmente a função que você desenvolve. Ser coordenador de curso eu acho que traz um “*status*” social. Isso é uma representação acho que do significado de trabalho. [...] (E4)

[...] Olha, seria o trabalho mais importante, mas não está sendo um trabalho importante. Porque eu imagino a figura do coordenador ele articulando ações institucionais pra aquele curso [...].

[...] Então essas interlocuções entre sociedade civil e a escola ela deveria acontecer através da coordenação. Como que acontece? Ela acontece via professor, mas que deveria ser via coordenação. O professor, pelo seu lado, acaba tendo de atender essas demandas da coordenação. Existem responsabilidades de ambas as partes e essas responsabilidades deveriam ser complementares e não são complementares, são conflituosas. Porque aquele que deveria, que tem a sua responsabilidade as suas atribuições e deveria estar cumprindo com ela não deveria está sendo fiscalizado e a responsabilidade daquele outro que no caso é o coordenador, que deveria ser de interlocução, de integração e de articulação entre sociedade civil e escola que deveria estar fazendo para facilitar a vida do professor também não faz. Isso acaba sendo um problema sistêmico. Você acaba não fazendo uma coisa nem outra. Aí vem a relação de trabalho que tem sido conflituosa e a gente vive um degrau em escala ascendente de desgaste no trabalho. [...] (E5)

[...] O trabalho da coordenação, eu acho que é um trabalho que deveria ser um trabalho integrador. A coordenação não media, não coordena as ações acadêmicas, ainda mais uma coordenação que está ligada ao ensino médio como é a minha, eu acho que um coordenador ele tem que ter uma visão, tem que ter uma formação humanista muito grande, além da formação acadêmica, pedagógica. [...]

[...] o Coordenador trabalha com contato com aluno, contato com gente, e isso reabastece né, reacende essa vontade continuar e trabalhar. Relações com a docência: a gestão aparentemente é um papel que requer frieza, só que eu não acredito nisso, então, eu volto a falar sobre o papel do homem, vamos botar aqui “da criatura”, papel da coordenação, ela é o mesmo papel da docência, né, eu não me imagino tendo funções diferentes que não a construção e contato com o outro. Então à docência é coordenação, eu enxergo como coisas complementares. Auxilia-me a perceber melhor o meu papel, apesar de termos uma demanda enorme. A falta de estrutura que nós temos aqui na coordenação impede de agilizar para que a gente possa desenvolver um trabalho como deveria ser. [...] (E6)

As falas que correspondem ao significado de **burocrático** são as colocadas a seguir:

[...] Na outra faculdade que eu trabalhava também tinha esse mesmo problema, que coordenador é aquele que resolve os problemas. Não tem professor para tal disciplina, então quem pega sempre é o coordenador né, NÃO exclusividade aqui

do IFAC. Tem um lado ruim que, de vez em quando, você vai ter disciplinas que você não está necessariamente bem preparado, por outro por disciplina que você não está bem preparado você acaba se preparando para ela e acaba aprendendo, acaba se desenvolvendo, desenvolvendo novos conhecimentos que você não teria se não fosse isso no geral. [...]

[...] Um pouco das duas coisas, um pouco de falta de, não diria respeito, mas um pouco de reconhecimento, talvez dos colegas, da importância da função, que não se tem. Assim, o coordenador é o chato que fica fazendo cobranças. E eu acho também que mereceria, talvez uma gratificação maior pela importância no desenvolvimento dos cursos. [...] (E1)

[...] O trabalho de coordenação um trabalho muito interessante, porque você aprende muitas coisas diferentes. Como coordenadora embora seja um grupo menor que o dos alunos, mas é um grupo mais heterogêneo, é um grupo mais complicado de se lidar. Você tem de passar as demandas exigidas pela direção, você tem que fazer o curso funcionar. [...]

[...] A sua função é fazer com que o curso funcione da melhor forma possível. Então os professores acham que você está puxando o saco da direção, que você está se rendendo a tudo isso, somente porque você está cobrando tudo isso. Porque você está cobrando o mínimo, o que é obrigação de todo professor que é está no horário programado e sempre que for faltar, sempre que for possível avisar com antecedência para que possa ser substituído. [...]

[...] O trabalho de coordenador e professor era para se relacionar, só que na atual conjectura, como nós estamos elas não se Inter-relacionam porque quando nos falamos em coordenação nós ficamos muito com a parte burocrática do processo. Então o coordenador ele vai ser o responsável por distribuir os processos para que os professores façam as demandas, saber se o aluno pode ou não fazer a disciplina. Nós temos a questão das faltas dos alunos as disciplinas que eles podem ou não fazer. Nós ficamos com a parte burocrática mesmo, tendo que organizar a semana, os eventos, as palestras, organizar o horário, verificar se o professor tem problema ou não, precisa viajar ou não, se tem que ter substituto. Então acaba que sendo bem desgastante porque as demandas acabam que vindo bem rápidas muito encima. Nós temos um problema quando se fala em questão de coordenação. Quando você quer falar com quer falar com um professor, porque ele não costuma atender ao telefone e também não responde os e-mails. É claro que existem as exceções. Muitas coisas que nós fazemos na coordenação, dependem do que os professores respondem, do que eles vão falar e isso prejudica, atrapalha nesse sentido. Como resolver uma demanda que não depende de você: O coordenador é só um instrumento que vai lidar com a parte burocrática à parte educativa com os professores. [...] (E2)

[...] O planejamento das ações acadêmicas, a participação da confecção dos calendários, a organização das semanas que aqui não existe, a semana de prova, semana de entrega de diários, as semanas que a gente viveu e observou em outras Instituições. Aqui não, a coisa não é respeitada justamente pela cultura organizacional que foi desenvolvida, a falta de comprometimento, de profissionalismo até de alguns professores, então isso dificulta trabalho da coordenação, desmotiva. [...]

[...] O contato diário com as rotinas administrativas da escola, das rotinas pedagógicas, que permeiam a coordenação, elas dão outra visão pra você em sala de aula, eu percebo assim, sabe. É a questão puramente burocrática. Eu tive uma professora em dois cursos que eu coordenei que ela dizia assim: toma muito cuidado com o que você vai fazer, por que para você não confundir coordenação de curso com orientação educacional, é mesmo que tenham sido cursos, superiores quero dizer que tu tem naturalmente, tomar muito cuidado, por que tu coloca muito do teu coração naquilo que tu faz, então em determinado momento isso pode atrapalhar as medidas administrativas da coordenação. E esse símbolo de frieza, quem imputou pra mim foi ela. Ela disse: olha, o trabalho da coordenação as vezes é frio, é um trabalho burocrático, é um trabalho de assinar papel mesmo. Mas, em determinados momentos, percebo que não é. [...] (E5)

As falas que correspondem ao significado de **desvalorização** são as colocadas a seguir:

[...] o coordenador é o chato que fica fazendo cobranças. E eu acho também que mereceria, talvez uma gratificação maior pela importância no desenvolvimento dos cursos. [...] (E1)

[...] Então você às vezes tem de chamar atenção de professor que está chegando atrasado, porque ele não dá aula ou ele faz as trocas e não avisa. Tem uma série de atividades que você acaba se tornando o chato, mas você tem que ficar na parte prática do ensino e os professores não conseguem entender isso. [...]

[...] Sendo que os nossos turmas são noturnas no curso superior, aonde os alunos vêm de outra cidade do interior. Eles vêm para aquela aula e, quando eles não têm aquela aula, aquele deslocamento que eles gastam uma hora a uma hora e meia para chegar ao Instituto e ao chegar aqui e não ter aula nenhuma. Isso é um empecilho que nós temos sempre, porque muitos professores não fazem isso ou, quando vem, liberam a turma. Chegam lá e dizem que não vão dá aula e simplesmente vão embora ou passam trabalho e vão embora. Então ser coordenadora é mais ou menos ser uma babá, pelo menos é o que eu sinto em alguns momentos porque você tem que ficar vigiando o tempo todo. Se eles não colaborarem não tem como resolver [...].

[...] Falta de assessoria, de alguém para ajudar ali. Nós não temos um pedagogo para nos orientar ali. Então nós fazemos tudo por nós mesmos, com acertos ou erros. Em relação ao professor, seriam as dificuldades de fazer aulas diferentes do que as aulas tradicionais. Então essas duas funções não se relacionam, porque na atual conjectura, professor é professor e coordenador é coordenador [...]. (E2)

[...] Então quando eu peguei a coordenação, aceitei, foi no sentido de contribuir, porque financeiramente também não compensa, ainda tem esse detalhe, tem vários fatores também ainda tem o financeiro, que não estimula então eu vim no sentido de contribuir, eu ainda disse “olha, pela questão financeira vocês sabem que ninguém ficaria em coordenação”, mais assim pra contribuir, mas só que nunca aparecia ninguém na nossa área, e eu fui ficando, fiquei quase dois anos [...]. (E3)

[...] Então, o coordenador ele tem de ser um ser um profissional autônomo e que tivesse a sua autonomia para o trabalho. Autonomia, por exemplo, para estabelecer convênios intercâmbios com instituições para que houvesse uma valorização maior daquele curso o qual ele coordena, mas isso não acontece. Existem dispositivos normativos que impedem que isso aconteça. Então o trabalho do coordenador, eu vejo ele ainda muito precário por conta disso também. Por conta que há uma valorização mais do trabalho do que do planejamento. Como professor e como coordenador é uma relação difícil diante do problema que é um problema sistêmico. Eu penso assim, você gasta muito mais tempo fazendo a tarefa do que planejando quando deveria ser ao contrário. Não é que a pessoa tenha que trabalhar menos, não é isso, a educação é assim. Você não pode transformar a educação em um trabalho de operário, nós não somos operários. Esses nichos de profissionais eles demandam certo tempo de preparo. É uma relação difícil, porque você tem dispositivos normativos que te impedem de fazer determinadas coisas e você cai naquele mesmo problema que é a questão: Devemos fazer a tarefa e não o planejamento. E é assim, é uma coisa que você precisa estabelecer prioridades. Essa palavra acaba caindo no desgaste e você vive em um cenário como esse. Não vejo o trabalho de coordenação e o do professor como funções complementares, não. Com esse sistema de trabalho elas não se complementam. [...]

[...] elas são conflituosas. Totalmente. Exigências que são cobradas no ensino, não complementam, não são pertinentes ao ofício de um coordenador ou de um trabalho de uma coordenação. As contradições são diárias, onde o professor tem que ter as condições necessárias para que ele possa ter esse acompanhamento físico daquilo que está sendo realizado em sala de aula. Então, há sempre um desgaste constante entre o que o diário apresenta o instrumento do diário e o que a coordenação precisa cobrar do professor. Isso é um conflito constante. No meu entendimento, deveria ser

uma relação complementar nas seguintes questões: primeiro, o professor na sala de aula sabe de suas atribuições e sabe das suas responsabilidades, então o coordenador não precisa fazer um acompanhamento pontual disso, deveria ser desnecessário esse tipo de acompanhamento. Mas também, por outro lado, coordenação ela precisaria dar condições mais adequadas para que o ensino pudesse ser melhor aplicado. Por exemplo, a sociedade civil ou instituições fora do Instituto, da escola, elas deveriam estar se relacionando com essa coordenação, e, essa coordenação, criando ações que favorecessem a atividades de ensino. [...] (E4)

[...] Essa mediação de conflitos em sala de aula, mediação de conflitos entre a equipe de Professores, entre escola, pais e alunos, isso faz parte do dia-a-dia da coordenação como hoje aqui ela está estruturada. [...]

[...] Esse superaproveitamento, esse asoberbamento de ações que a gente tem, de ações dentro da coordenação, isso prejudica o nosso trabalho dentro de sala de aula, mas ao mesmo tempo faz com que a gente consiga enxergar as coisas com mais clareza em sala de aula do que quem estando longe do papel de gestor. [...]

[...] A limitação da coordenação imputada ao trabalho docente, olha só, o IFAC é uma escola nova, é um Instituto novo, que começou do zero e foi-se construindo. Tentou-se fazer uma estrutura muito enxuta para o IFAC, só que a coisa ela, não aconteceu, esqueceram muita coisa ou deixaram de dar atenção a questões que são importantes no trabalho da coordenação. A estrutura do trabalho da coordenação, ele não tem um suporte de profissionais que possam estar fazendo uma intermediação entre o professor entre a sala de aula e a coordenação, como um fiscal de corredor, nós não temos um profissional de orientação educacional aqui dentro, nós não temos um profissional da saúde. Isso deveria ter por que faz parte das estruturas dos institutos. A orientação educacional é quem vai refletir a maluquice que a gente tem aqui dentro né, nessa evasão alta que tem no ensino médio, nos índices e normas de reprovação tudo isso recai sobre a figura do coordenador, então coordenador aqui, ele tem que ser secretário de coordenação, coordenador tem que ser fiscal de coordenador, coordenador tem que ser orientador educacional, coordenador tem a coordenador tem que levar aluno acidentado ao médico, coordenador tem que ver o que está acontecendo, se o aluno está em sala de aula ou se o aluno saiu e retornou sem a comunicação com os pais, então esse asoberbamento de atividades e isso prejudica o trabalho da gente, a gente acaba sem tempo, por exemplo, para elaborar uma aula mais detalhada [...].

[...] Sempre, sempre apagando incêndio. São trabalhos complementares, na medida em que a gente consegue, por exemplo, ter um suporte suficiente para preparar a sala de aula. Quando eu não tenho esse suporte, a coordenação é um fardo, porque toda a atividade que deveria ser trabalhada com a equipe, ela vai ser desenvolvida no caso pela coordenação, aí entra tudo aquilo que eu falei na questão anterior, orientação educacional, fiscalização de corredor, confecção de documentos, elaboração de textos de documentos administrativos. Na medida em que você tem que responder as demandas que vem da gestão, às vezes, tem que servir de psicólogo pra atender aluno, atender pai, atender professor [...]. (E6)

É importante analisar a natureza das respostas dos coordenadores para entender de que maneira eles estão atribuindo sentido ao desempenhar o seu trabalho. No que se refere às facilidades ou, ainda, aos os sentidos atribuídos de forma positiva, percebe-se que as respostas que aparecem agrupadas na categoria importante são indicações de ações que envolvem o contexto de conviver, contribuir, estimular e interagir com outras pessoas. Esses sentidos tem características de um trabalho humano que implica diretamente na transformação de outros sujeitos, no desenvolvimento do curso e também da instituição de ensino. Essa visão traz outro sentido para o trabalho do coordenador, que se refere ao *status*: além de desenvolver um

trabalho humano, esse trabalho é visto como uma referência, tanto no âmbito institucional quanto no social.

Quanto às dificuldades, é possível verificar que esses sentidos estão atrelados a diferentes causas e, no geral, elas são externas ao coordenador. O estudo mostra duas macro categorias que são predominantes: burocrático e desvalorizado. Em uma pesquisa qualitativa, o quantitativo acrescenta à análise. Afinal, os números falam. Essas categorias atribuem um sentido negativo ao trabalho do coordenador de curso. Desse modo, observa-se que os sentidos atribuídos pelos coordenadores, nesse estudo, demonstram um sentimento de desgaste, angústia e de desvalorização. Esses sentimentos, em relação ao trabalho, acabam dificultando o desenvolvimento do curso, da instituição e demonstram que a educação não é o que aparece nos discursos otimistas e proclamados.

O coordenador de curso se sente frustrado realizando um trabalho, em que é considerado um profissional “chato”, “controlador”, “babá” e “solitário”. Em sua concepção, realiza um trabalho que sequer merece uma remuneração adequada. Reconhecer e demonstrar, no problema estudado, que os sentidos predominantes são mais negativos do que positivos revela uma grande contradição social e educativa. A contradição se apresenta, porque os professores coordenadores de cursos defendem que é um trabalho importante para o desenvolvimento dos cursos, mas admitem que ele está sendo precarizado. Essa contradição acaba angustiando esses profissionais ao ponto de leva-los a ter problemas no ambiente de trabalho com os colegas, alunos, além de motivá-los para o estudo e a melhoria do planejamento de suas ações na gestão de seu trabalho.

O coordenador de curso gasta muito tempo para acompanhar o aluno e o professor e, por este motivo, não consegue executar outras atribuições referentes ao curso que coordena. Quando se fala em acompanhar professor e aluno, esse acompanhar tem um sentido negativo que está relacionado ao sentido de vigiar o cumprimento das atividades de cada um. Dessa forma, o coordenador de curso sente-se realizando um trabalho burocrático e precário, pois gasta muito de seu tempo para cobrar aquilo que os outros deveriam realizar de forma autônoma. Todo esse sentimento ainda vem acompanhado pela dificuldade relacionada à carga horária destinada aos coordenadores de curso para executarem suas atribuições referentes ao projeto de curso.

A questão da legislação dos órgãos regulamentadores e a grande rotatividade dos gestores dentro da instituição também são aspectos que dificultam o trabalho do coordenador, pois os os coordenadores nunca conseguem dar continuidade aos projetos, porque a todo o momento mudam as orientações e essas sempre favorecem a uma questão política e de poder.

Portanto, todas essas questões que permeiam o ambiente, tanto de trabalho quanto de estudo dos coordenadores de curso, interferem diretamente na atribuição desses sentidos, os quais são construídos dentro de uma sociedade que, a partir de uma política neoliberal, determina a visão de mundo e as concepções que influenciam a constituição dos sujeitos que dela fazem parte.

4.3.3 - As duas visões: relações e contradições.

As falas analisadas, tanto dos sentidos atribuídos ao trabalho enquanto professores e enquanto coordenadores, estão permeadas de contradições: é um trabalho importante, mas é burocrático; é importante, mas é precarizado; é importante, mas é mal remunerado; é importante, mas não possui incentivo para estudar. Percebe-se, no decorrer das entrevistas, bem como de sua análise que, enquanto realizam o trabalho como professores e como coordenadores, essas contradições citadas anteriormente se manifestam e significam ambos os trabalhos com sendo importantes.

Ao pensar, a partir da dialética materialista, constata-se que, ao atribuir um sentido de trabalho como importante, pode-se pensar que se o trabalho do coordenador para o desenvolvimento de seus curso e o do professor como alguém que tem compromisso com o desenvolvimento intelectual e social das pessoas com responsabilidade e amor, são importantes. Por essa razão, deveriam ser bem remunerados e ter condições de trabalho e de vida, que fortaleçam o nível de qualidade da categoria dos professores e coordenadores.

É possível certificar-se de que, mesmo dentro desse cenário de desvalorização, precarização e burocracia que negativam o trabalho dos coordenadores que trabalham também como professores, esses profissionais ainda conseguem atribuir esses sentidos positivos e amar seu trabalho, mesmo sabendo que ele os impossibilita de ter acesso a certos bens de consumo necessários. Os bens necessários, aos quais nos referimos, são aqueles que são utilizados para proporcionar meios e condições de viver e de trabalhar. Para Cheptulin (1982, p.245)

A ideia segundo a qual o geral, determinado por leis internas, pela essência interna dos fenômenos, é necessário, e é uma ideia em si justa. Mas disso não se segue absolutamente que todo o geral é necessário. O geral pode manifestar-se ao mesmo tempo sob a forma de necessário e sob a forma de contingente, porque a repetição é condicionada não apenas pela presença de uma grande quantidade de formações materiais, de fenômenos tendo uma essência comum, submetidos as mesmas leis internas, mas igualmente pelo fato de que as diferentes formações materiais, os diversos fenômenos surgem e existem frequentemente em condições semelhantes, que imprimem nelas suas impressões.

Com isso, Cheptulin (1982) explica que o “necessário” como categoria filosófica é para o método dialético o que tem que ser. Esse necessário está em unidade dialética com o “contingente” que significa o que pode ser ou pode não ser. Cheptulin (1982, p.276) considera que “o “contingente” não é condicionado pela natureza interna da coisa, mas determinado pelas circunstâncias exteriores, que podem surgir ou não. Já o “necessário” traz em si mesmo a causa de seu aparecimento e de sua existência, condicionada pelo desenvolvimento de processos internos. Dessa forma, todo Necessário é Geral, mas o Geral, tanto pode ser necessário como contingente.

Dessa forma, é preciso pensar: o que deve predominar no trabalho do professor e do coordenador: o âmbito administrativo o ou pedagógico? A partir desse estudo e da análise dos dados, entende-se que no trabalho de professores e coordenadores é necessário predominar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no sentido de formar para o humano, o justo, enfim, para a cidadania. Com isso, não se pretende dizer que as questões administrativas não são importantes, mas na relação com o humano e a formação, o pedagógico é, nessa perspectiva, o mais importante. Ao analisar o sentido do trabalho dos Coordenadores de Curso, é possível perceber certa angústia nos seus relatos, pois ao mesmo tempo em que atribuem um sentido de amor ao trabalho que realizam, também atribuem um sentido de desagaste e precarização.

A realização do trabalho de um professor/educador, tanto no cargo de gestão quanto no de professor de sala de aula, para ter sentido de valor positivo que envolvem respeito, qualificação, valorização, tempo de pensar, tempo de compreender e fazer alunos compreenderem, está necessariamente relacionado a questões externas e internas ao ambiente da instituição, como as leis educacionais e sociais e seu cumprimento. Caso contrário, esbarra-se na contradição entre o discurso e a prática, entre o proclamado e o real, conforme Saviani (1998). A possibilidade da educação como formadora de seres humanos históricos e transformadores da realidade contradiz a forma como esta acontece no país.

Nesse sentido, os coordenadores de curso vivenciam várias contradições no processo de realização de seu trabalho na instituição, de modo que, às vezes, acabam sendo imperceptíveis para eles, na medida em que se acumulam tarefas na sua rotina. Pode-se perceber essas contradições nas seguintes afirmações: é um trabalho importante, mas é burocrático; é importante, mas é precarizado; é importante, mas é mal remunerado; é importante, mas não possui incentivo para estudar. Nesse sentido, pode-se mencionar alguns relatos dos entrevistados como, por exemplo:

[...] quando tem disciplina que não tem quem queira pegar, é o coordenador que pega, mas isso tem o lado bom porque adquire mais conhecimento [...]

[...] o coordenador é aquele que resolve os problemas [...]
 [...] eu acho que é um trabalho que até certo ponto gratificante [...]
 [...] eu acho também que mereceria talvez uma gratificação maior pela importância.
 (E1)

[...] deveria estar relacionado com o trabalho do professor, na atual conjectura não se tem essa relação. “Professor é professor, coordenador é coordenador” [...]
 [...] apesar de interessante é um papel complicado [...]
 [...] Nós ficamos com a parte burocrática mesmo, tendo que organizar a semana, os eventos, as palestras, organizar o horário, verificar se o professor tem problema ou não, precisa viajar ou não, se tem que ter substituto. Então acaba que sendo bem desgastante porque as demandas acabam que vindo bem rápidas e muito encima. Nós temos um problema quando se fala em questão de coordenação. Quando você quer falar com quer falar com um professor, porque ele não costuma atender ao telefone e também não responde os e-mails. [...]
 [...] às vezes tem de chamar atenção de professor que está chegando atrasado, porque ele não dá aula ou ele faz as trocas e não avisa [...]
 [...] você acaba se tornando o chato [...]
 [...] nós fazemos tudo por nós mesmos, com acertos ou erros. Em relação ao professor, seriam as dificuldades de fazer aulas diferentes do que as aulas tradicionais. Então essas duas funções não se relacionam porque na atual conjectura, professor é professor e coordenador é coordenador. [...] (E2)

[...] ser um elo entre o trabalho burocrático e o ensino [...]
 [...] então quando eu peguei a coordenação, aceitei, foi no sentido de contribuir, porque financeiramente também não compensa [...]
 [...] “olha, pela questão financeira vocês sabem que ninguém ficaria em coordenação” [...] E3

[...] seria um trabalho importante, mas não está sendo [...]
 [...] existem responsabilidades de ambas as partes e essas responsabilidades deveriam ser complementares e não são complementares, são conflituosas. [...] Isso acaba sendo um problema sistêmico, você não acaba não fazendo uma coisa nem outra. Aí vem a relação de trabalho que tem sido conflituosa e a gente vive um degrau em escala ascendente de desgaste no trabalho. [...]
 [...] olha, o trabalho da coordenação as vezes é frio, é um trabalho burocrático, é um trabalho de assinar papel mesmo [...]
 [...]Esse superaproveitamento, esse assoberbamento de ações que a gente tem, de ações dentro da coordenação, isso prejudica o nosso trabalho dentro de sala de aula[...] E5

Observando os fragmentos das entrevistas, percebe-se que é possível compreender por que grande parte dos entrevistados afirma que não consegue perceber relações entre os trabalhos que desenvolvem na coordenação e na sala de aula. Os professores coordenadores de curso enfrentam uma rotina, que é ocupada com muitas questões burocráticas, que os afastam de ações que envolvam relações com os demais professores, alunos e comunidade.

Embora entendam que é de fundamental importância existir uma relação de união e de unidade quanto a objetivos, rumos e planejamentos no trabalho entre todos os envolvidos no processo de trabalho, percebem que a influência do sistema capitalista acaba negando essa possibilidade. Isso se explica pelo fato de que esse sistema não tem preocupação com a

formação de sujeitos de maneira integral, mas de sujeitos fragmentados que vão reproduzir essa condição na sociedade.

4.3.4 – Dizeres sobre a categoria Tempo Livre

No decorrer desse estudo, percebeu-se que a categoria “tempo” foi uma marca que influenciou na atribuição de sentido do trabalho do professor e do coordenador de curso. O mundo do trabalho, mesmo que em constante transformação, que depende do tipo de organização econômica política de uma sociedade, tem um caráter importante na organização da vida das pessoas. É por meio do trabalho que a sociedade se organiza e o homem é capaz de adquirir capital para sobreviver e estabelecer relações com os outros homens. O trabalho interfere diretamente na divisão do tempo de vida do trabalhador. Essa divisão acontece, porque, na maioria das vezes, somos coagidos pela forma como o trabalho se organiza no capitalismo.

O trabalho na figura do dono do meio de produção determina o tempo dedicado às atividades, que representam o ganha pão e o cotidiano da vida. Esse tempo, do qual se está tratando, é destinado para a realização das atividades, que têm como finalidade produzir meios para a sobrevivência. Todo o tempo que não for destinado a essas atividades pode-se dizer que é tempo livre ou de não trabalho. O tempo, na vida das pessoas, é definido pelo trabalho. A forma e o conteúdo do trabalho são definidos pela forma de organizar a economia de uma sociedade. O trabalhador não tem como não se submeter a essa ordem, sob pena de não conseguir sobreviver com alguma dignidade. Sendo assim, o trabalhador não pode, nessa sociedade, cuidar da divisão de seu tempo de trabalho.

A divisão social e do tempo dedicado ao trabalho está diretamente relacionado à organização social, pois o capitalismo se reestrutura e propõe novas formas de contrato e de tempo, hoje flexíveis, mas nunca perde seu objetivo que é ter lucro, pois sem o lucro ele não é capitalismo. Por isso da Teoria do Valor em Marx (1985a) e das categorias de Mais-Valia, mencionadas anteriormente no texto. É possíveis fazer algumas coisas para melhorar a vida, mas, em geral, quem perde em quantidade de dinheiro e tempo são os trabalhadores. A forte presença do capitalismo tem feito com que o trabalhador direcione o seu tempo cada vez mais para satisfazer as atividades que são responsáveis por gerar recursos para sua sobrevivência. Isso porque hoje o tempo de não trabalho, que seria o tempo livre, também exige recursos, pois sem esse, torna-se praticamente impossível ter tempo livre.

Para Thompson (1991), as transformações ocorridas na sociedade, a partir da emergência do capitalismo e do capitalismo atual globalizado, o conceito de tempo passou a ser observado e controlado pelo relógio. Isso significa que o tempo se organizou em tempo de produção e tempo de recuperação das forças para retornar à produção e, com isso, tornar possível a inexistência do lazer. Isso está bem caracterizado no trabalho dos professores e coordenadores de curso, quando eles colocam que estão imersos em grande quantidade de carga horária e expostos cada vez mais às rotinas burocráticas exigidas pelo controle interno e externo da instituição. Com o passar do tempo, as lutas entre classes sociais trouxeram a redução da jornada de trabalho, o que não significa que esta se fixou de forma justa, pois as reivindicações continuam por parte dos trabalhadores, contra um sistema capitalista que incute a ideia de que é necessário trabalhar muito para viver. No entanto, essa redução da jornada de trabalho conquistada, em lei, pelas lutas históricas dos trabalhadores está novamente sob ameaça. A flexibilização das leis do trabalho e dos contratos de trabalho em uma economia globalizada, ao negar aos trabalhadores direitos conquistados, faz com que estes trabalhem mais. Acumulam contratos e, se possível, dobram sua carga horária para ter ganhos maiores. Nesse sentido, pode-se citar como exemplo a possibilidade dos professores estaduais trabalharem até 60 horas semanais. Mas não foi sempre assim.

Para Marx (2008), estabelecer um tempo de produção, ou seja, o tempo socialmente necessário, permite o estabelecimento do valor de uma mercadoria. Nesse sentido, percebe-se que existe uma interdependência entre a materialização do esforço despendido, ou seja, a força de trabalho e o tempo gasto, de tal maneira que, atribuir um valor à força de trabalho só é possível, a partir da medida do segundo, que seria o tempo que foi utilizado nessa força de trabalho. Quando Marx (2008, p.61) trata do tempo socialmente necessário, ele está se referindo ao tempo “[...] requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”.

O que Marx (2008) explica é que para estabelecer um parâmetro de tempo, o social refere-se ao fato de compreender o trabalho como uma ação de sujeitos que, coletivamente, produzem e se autoproduzem, em suas condições de vida humana e material na natureza a que pertencem. Independente se o controle do tempo beneficia ou não o trabalhador, é necessário entender que esse é um elemento que estrutura a vida social. Pode-se dizer, assim, que trabalhar é e sempre será condição de sobrevivência na sociedade capitalista e esta sempre será dependente da administração do tempo, pelo capitalista ou seus gestores, para a produção de bens.

O aumento do consumo, a reificação cada vez maior da mercadoria e a aquisição demais bens cada vez maior, faz com que o trabalho compulsório influencie diretamente na quantidade de tempo livre disponível ao trabalhador e este, por sua vez, acaba perdendo o tempo destinado ao lazer. Os que têm esse direito, no entanto, desfrutam, talvez, de um lazer que seja o lazer proposto pelo próprio capitalismo. Essa realidade é comum em várias categorias de trabalho, dentre elas a categoria de coordenadores e professores, objeto desse estudo, a partir do qual se discute sobre o trabalho dos professores que são também coordenadores de cursos. Percebe-se também que na escola o relógio passou a ser regulador no trabalho dos professores, em razão da ideia de que “[...] a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração. [...]” (ESCOLANO, 1998, p.44).

Esse controle nada mais é do que o adestramento de forma concreta na escola, que está caracterizada pelo mundo da produção e resultado da sociedade capitalista. Hoje o professor tem horário para iniciar o seu trabalho e, na maioria das vezes, não tem horário para sair. As rotinas exigidas pelo controle interno da instituição sempre chegam com pouco prazo para planejamento e elaboração. Isso quer dizer que esses profissionais não passam de meros reprodutores de tarefas, de modo que o pensar não é prioridade e também não é valorizado como tempo necessário para a realização da atividade do professor.

Se pensar, estudar, construir um planejamento não é prioridade dentro do tempo de trabalho do professor, logo o tempo livre também não acontecerá. Isso fica evidente, quando os professores consideram, tanto o seu trabalho como professores quanto o trabalho de coordenadores como importantes, apesar dessas atividades não serem tratadas como tal, devido à falta de ordenamento, planejamento, assessoria, qualificação profissional e ambiente de trabalho saudável, sem disputas de poder político interno.

Dessa forma, percebe-se o quanto a categoria tempo é importante e está diretamente ligada à forma como uma sociedade se estrutura. No caso do professor, influencia na ação pedagógica e na gestão do cotidiano escolar. As crianças e jovens precisam aprender a se adaptar ao mundo do trabalho. Essa ordem econômica, política e social age como determinante nas práticas pedagógicas dos professores, porque, em geral, essas práticas não são planejadas, a partir da formação de excelência de um professor, mas determinadas por currículos prontos e recomendados pelos órgãos de poder. Professores e coordenadores se submetem às diretrizes curriculares, que atendem aos interesses da organização social.

Existe um tempo para professores e alunos, porque a educação, como muitos entrevistados relataram, é integração, é desenvolvimento de seres humanos e, assim, pode-se

pensar que, quanto mais tempo for utilizado nessa interação, mais desenvolvimento será produzido. Essa é a lógica do tempo na sociedade capitalista. O tempo que deveria existir é o tempo histórico e interno de cada um de nós. Isto deveria ser respeitado, porque, em geral, somos apressados e pressionados a fazer coisas em tempos que não respeitam a condição humana.

O controle do trabalho do professor acontece, a partir de quanto tempo ele tem com seus alunos, ou seja, do tempo que se dedicam ao trabalho pedagógico. Esse controle está posto dentro das legislações educacionais externas e internas, organizando a aula pelo estabelecimento de tempos como, por exemplo: quatro horas de aula diária, oitocentas horas de aula no ano, 265 dias letivos de efetivo trabalho, organizados em calendários e gerenciados por diretores, supervisores, coordenadores. Este é o tempo que o professor tem para provar que produziu, que construiu conhecimentos com seus alunos e, se não bastasse tudo isso, precisa ficar comprovado, a partir de um processo avaliativo, que deixa registrado o que o aluno aprendeu e o que o professor produziu com seu trabalho.

Entende-se que o trabalho do professor não deveria obedecer a essa lógica temporal “controlada” por instrumentos engessados, por uma direção interna da instituição. Tanto o trabalho do professor quanto o de coordenador de curso possuem uma relação com o uso da linguagem, isto é, a constante relação com outros sujeitos. Considerando essa afirmação, entende-se que o tempo para o trabalho dos professores precisa ser o que Mészáros (2007, p.53) denomina como “tempo disponível”:

[...] virtualmente ilimitado – porque generosamente renovável e ampliável – dos indivíduos sociais, capaz de ser colocado em uso criativo por eles como indivíduos auto realizadores, contanto que os propósitos significativos a que suas ações servem emergem de suas próprias deliberações autônomas.

Somente em condições de tempo assim o trabalho dos professores é trabalho, pois na visão, tanto de Mészáros (2007) quanto na interpretação feita a partir das entrevistas, conclui-se que “essa é a única maneira de transformar os potenciais emancipatórios da humanidade na realidade libertadora da vida cotidiana” (MÈSZÀROS, 2007, p.53). Do contrário, em um tempo excessivamente regulado e limitador, há um não trabalho, ou seja, esse não trabalho é o que não é considerado trabalho pela instituição e pelos gestores. É, por essa razão, um trabalho não pago aos professores e aos coordenadores de curso.

Isso pode ser explicado, por meio dos sentidos atribuídos quanto ao trabalho de coordenador, quando os entrevistados explicam que o coordenador é aquele que:

[...] Aquele que resolve os problemas [...] (E1).

[...] Trabalho que ninguém quer [...] (E2).

[...] Não possui reconhecimento pelo trabalho importante que realiza [...].

[...] Controle [...] (E2)
 [...] vigiar [...] (E2)
 [...] É o chato que faz cobranças. [...] (E1)
 [...] É um trabalho desgastante. [...] (E2)
 [...] É um trabalho de Babá [...] (E2).
 [...] Chamar a atenção do professor que chega atrasado. [...] (E2)
 [...] É um trabalho precário [...] (E5).
 [...] Ninguém quer. [...] (E3)
 [...] Sempre apagando incêndio. [...] (E6)

Enquanto o professor é aquele que:

[...] Excesso de trabalho burocrático. [...] (E2)
 [...] não é bem remunerado [...] (E4).
 [...] O tempo livre acaba sendo utilizado para o trabalho. [...] (E2)
 [...] Profissão que está em baixa. [...] (E3)
 [...] Sofre falta de respeito [...] (E5).
 [...] Não é reconhecido [...] (E1).
 [...] Muita cobrança [...] (E2)

A partir dos sentidos que os professores e coordenadores atribuíram ao trabalho que realizam, é possível observar que o tempo determinado na escola para a realização do trabalho por professores e coordenadores pode ser restritivo e promover contradições como: é um trabalho importante, mas é burocrático; é importante, mas é precarizado; é importante, mas é mal remunerado; é importante, mas não possui incentivo para estudar.

A ilusão causada pelo mundo capitalista condiciona professores e coordenadores a se empenhar em gastar uma energia singular para que sua tarefa se concretize. Para isso, omitem a existência de quaisquer diferenças, excluem de maneira injusta os desiguais e organizam relatórios burocráticos que mostrem, com evidências estatísticas - apenas estatísticas, que o tempo considerado necessário para a produção do conhecimento foi aproveitado, porque mostrou quantidade e, mesmo assim, o estudante não produziu o conhecimento previsto dentro do currículo, o qual tem um calendário a cumprir.

Todos esses sentidos atribuídos são vividos cotidianamente dentro das instituições e acabam por ampliar a carga horária de trabalho e, com isso, diminui cada vez mais o tempo livre, porque esse acaba sendo utilizado por sentimentos de desgaste e doenças que fragilizam a vida das pessoas. Em suma, esse tempo livre acaba por sequer cumprir a função de renovar as forças para retornar ao trabalho e continuar a produção. Mesmo com toda essa sobrecarga que o capitalismo impõe, quando perguntado aos entrevistados o que eles fazem ou gostariam de realizar no tempo livre, percebe-se o quanto esse tempo livre é importante na vida de cada um deles e, sem dúvida, de todos os trabalhadores. As respostas apresentadas nas entrevistas foram:

“Eu brinco com minha filha, tento ser um bom pai. Quando ela deixa eu tento ler alguma coisa, leitura é um dos meus passatempos favoritos. Tô lendo a biografia de Getúlio Vargas, do último volume.” (E1)

“Viajar.” (E2)

“O tempo livre é dedicado a cuidar dos animais, gosto de caminhar, ouvir música, ficar na internet, ou seja: eu tiro uns momentos de lazer assim, simples, por enquanto simples, nada muito sofisticado.” (E3)

“Programa com a família em clubes de lazer.” (E4)

“Lazer eu gosto bastante na minha família o contexto familiar e assim, de entretenimento gosto particularmente de cinema e de viajar ou andar de moto que é um dos prazeres que eu tenho é uma coisa que me fascina muito.” (E5)

“Lá em casa as coisas todas são feitas pra família, né, lazer nosso... é... privilegia as crianças, privilegia a gente e todo programa que nós fazemos é em prol das crianças, mas a principal preocupação é contextualizar as atividades de lazer com o informativo pra eles, então a gente ouve muita música, a gente ouve muita ópera, a gente discute é, a... essa coisa que a gente ouve, que a gente assiste, é... a gente assiste muito filme, quando não estamos aqui a gente vai muito ao teatro.”(E6)

Analisando essas respostas, é possível perceber que esse tempo livre é extremamente necessário à vida não só do professor, mas de todo ser humano. A valorização do convívio com a família está muito presente. Resgatar a importância do lazer torna-se uma necessidade imediata, a partir do momento que este contribui de forma direta para a formação pessoal e profissional dos indivíduos. O lazer é uma atividade humana importante e pode envolver diferentes áreas de interesses (físicos, práticos, artísticos, intelectuais e sociais), de acordo com o nível social, cultural e profissional de cada sujeito.

Mas, independentemente do nível cultural, todos deveriam ter acesso à cultura elaborada. Essa, em geral, é apropriada pela alta sociedade e, no entanto, é produzida pelos homens e mulheres dessa mesma sociedade. Eis aí uma contradição: se essa cultura elaborada é produzida pelo homem, todos deveriam ter acesso e não apenas uma parcela da sociedade. O lazer deve ser pensado como um elemento que contribui para o ambiente do trabalho ser saudável, porque, quando se trabalha com o desenvolvimento de pessoas, como foi apontado em algumas entrevistas, há a convivência com outras pessoas, além de aprender com elas. Citando Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido*, aprendermos um com os outros, em comunhão, e não sós.

A partir desse pensamento, as respostas dadas nas entrevistas mostram que os professores dedicam seu tempo livre para o bem estar da família e de si e ainda acreditam que esse tempo livre, de lazer, colabora para que possam desenvolver o seu trabalho com mais

dedicação, atenção e responsabilidade, pois têm a satisfação de poder ter descansado e aproveitado momentos com a família.

No entanto, com relação a esse tempo que poderia ser voltado para o lazer em seu sentido verdadeiro, é preciso considerar o poder do consumismo, a reificação da mercadoria, entre outras características próprias do capitalismo, que visam o lucro e acabam por corromper, pois essa política econômica transforma o lazer em uma mercadoria de alto valor, de modo que o empobrece de significados. Assim, para que esse lazer seja possível, as pessoas acabam por se render cada vez mais ao capitalismo, aumentando a carga de trabalho para poder pagar pelo tempo livre.

5 REFLEXÕES FINAIS

No presente estudo, que trata das condições e dos significados do trabalho e do estudo para os professores e coordenadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, a particularidade do objeto inicial do fenômeno foi aos poucos se desvelando para nós, por meio das observações realizadas no local da pesquisa e das falas dos sujeitos pesquisados.

Utilizar o trabalho dos professores e coordenadores de curso tem sido para o sistema uma maneira para manter as suas características como, por exemplo, obter, a partir da exploração do trabalho em um ambiente em que existem muitas pessoas para influenciar. Em nosso caso, uma instituição que tem como característica a formação de profissionais para serem técnicos em diferentes modalidades de ensino.

O espaço de dessa pesquisa é composto por profissionais que possuem formação e condições de refletir sobre a atual conjectura do sistema capitalista. Mas, ao contrário do que imaginamos, embora essas pessoas tenham condições e formação para tal, sentem-se impedidas, ao passo de que esse sistema se utiliza de normas de controle externo e interno para coibir a prática dessa formação para o ‘pensar’. Esse controle age para a reprodução de uma sociedade dividida em classes, além de orientar a utilização dos conhecimentos sistematizados para a prática de uma educação intelectual e manual.

Esse estudo pretendeu elaborar uma síntese, a partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, sem perder de vista o problema e os objetivos da investigação. Ao investigar os sentidos do trabalho para os professores e coordenadores de cursos, utilizou-se como base a teoria de Marx e Engels (1987), que defendem que as condições de trabalho determinam os sentidos que podemos atribuir ao mesmo. As atividades que realizamos como forma de trabalho são significadas em decorrência das condições em que realizamos essas atividades. Cabe destacar que, em Marx e Engels (1987), sentido e representação funcionam como sinônimos, sendo que, para estes autores, o sentido é a mesma coisa que significado.

O fenômeno material da investigação apresentou-se de certa maneira surpreendente por suas contradições: o trabalho dos professores que também são coordenadores de curso é um trabalho importante, mas é burocrático; é importante, mas é precarizado; é importante, mas é mal remunerado; é importante, mas não possui incentivo para estudar e nem usufruir de uma cultura mais elaborada produzida pelo homem, a partir de seu trabalho e estudo; é importante, mas não é valorizado. As mesmas se apresentaram mais nítidas e compreensíveis, visto que,

além de pesquisadora, a autora desse estudo também trabalha como professora e coordenadora, de maneira que participa da realidade pesquisada.

Nesse estudo, não se investigou apenas o trabalho dos professores, enquanto coordenadores de curso. Investigou-se o trabalho dos coordenadores de curso também, enquanto professores que dão aulas. Mesmo todos sendo professores, ao assumir a função de coordenadores e vice-versa, fica evidenciado, ao analisar suas falas, que os estes se sentem diferentes em cada uma dessas funções ou lugar que ocupam. Dentro desse quadro, apareceram sentidos variados que são atribuídos pelos coordenadores e professores de cursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco. Entende-se que o trabalho do coordenador vai além da desregulamentação do trabalho organizado nas instituições de ensino. Esse desordenamento do trabalho ocorre, devido ao fato da forma como as instituições estão organizadas e também de como esse trabalho é gerido, a partir das políticas de controle interno e externo as instituições de ensino.

Partindo dos relatos dos sujeitos pesquisados, que nos desvelaram os aspectos e os elementos que constituem as suas condições de trabalho, pode-se chegar a algumas constatações. Os coordenadores de curso trabalham por necessidade de ter um *status* que vai refletir na sua vida pessoal e profissional. Mesmo atribuindo sentidos de importância e de contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto para si como para a instituição, esse trabalho acontece, muitas vezes, em condições de precariedade, devido à falta de uma remuneração condizente com a jornada de trabalho para atender às demandas que lhes são solicitadas. Quando paramos para analisar os sentidos atribuídos, percebemos que, de maneira geral, existem mais sentidos negativos do que sentidos positivos relacionados a esse trabalho. Essa análise permitiu compreender melhor o que significa a lógica capitalista, pois, mesmo tendo formação, esse sujeito acaba por se render ao sistema que domina o trabalho dentro da sociedade.

A grande quantidade de carga horária de trabalho tem contribuído para que os professores e coordenadores de curso se sintam cansados, porque são levados pelas exigências burocráticas a trabalhar muitas horas diárias para dar conta da rotina. Sendo assim, esse trabalho acaba atrapalhando os estudos, pois os professores e coordenadores de curso são estudantes, visto que essa é a condição e a qualidade primeira para ser um professor, um coordenador de curso. Os professores têm seus estudos atrapalhados pela falta de tempo e, nesse ponto nos cabe perguntar para poder compreender: como os professores, que têm o trabalho de ensinar e educar não tem tempo para estudar? Porque devemos estar presos a um

planejamento feito por outros, por Diretrizes Curriculares ditadas pelo Ministério de Educação?

As respostas para essas questões são possíveis, a partir da compreensão de que o sistema capitalista determina essas condições. Não é positivo para o sistema que os professores tenham tempo para estudar e se aperfeiçoar, pois esses podem fortalecer a organização de uma sociedade que luta por seus direitos e, por esse motivo, também acaba por determinar o planejamento para que, em forma de lei, os profissionais da educação tenham que obedecer e reproduzir aquilo que o sistema entende que é capaz de manter o capitalismo.

O conhecimento é constantemente aperfeiçoado. O ser humano se modifica e esses são motivos importantes que deveriam garantir que professores e coordenadores precisam estudar, pois “apagar os incêndios” (E5) acaba sendo uma rotina constante no rol de suas atribuições e dificultando a participação da construção de uma sociedade com igualdade de condições para seus cidadãos.

Sobre as condições de trabalho e estudo que determinam os sentidos, em geral, os coordenadores de curso trazem o seguinte: a) é uma função importante, humanista, que traz *status*, que contribui para a formação dos alunos, o desenvolvimento da instituição e também de si como profissionais da educação e, até certo ponto, é gratificante; b) é um trabalho burocrático, porque o coordenador de cursos é aquele que tem que resolver os problemas do curso quanto a planejamento, horários, infraestrutura humana e material, enfim, todas as ações acadêmicas entre gestão, professor e alunos para que o curso funcione; c) é um trabalho precarizado, porque não possui reconhecimento pelo trabalho importante de gestão que realiza, não só pelo fato da remuneração inadequada, mas também relacionados a outros fatores, como ter que tomar certas medidas para que o curso funcione, como realizar um trabalho de controle, de vigilância, de babá, de chato que faz cobranças precisando tomar atitudes, na maioria das vezes, sem assessoria adequada e sem uma normatização que os ampare e valorize o trabalho que realiza.

As condições geradas pelo ambiente de trabalho e a política de gestão e poder interna da instituição colocam como condição aos coordenadores de curso imposições que os deixam em situação de coação. Muitos buscam algumas melhorias para a sua vida, que nem sempre são financeiras, mas de crescimento profissional, trabalhar em locais melhores, estar próximo de acessos à cultura, educação, comércio, dentre outros benefícios para si e para sua família. Como moeda de troca, acabam por ter que se render e vender a sua força de trabalho, aceitando qualquer atividade burocrática que, mesmo importante, é burocratizada e pode ser considerada pelos coordenadores como precarizada.

Sobre as condições de trabalho e estudo que determinam os sentidos, em geral, os professores dizem o seguinte: a) atribuem também o sentido de importante, por entender que o seu trabalho tem o privilégio de contribuir e influenciar na formação de outros profissionais, na formação de pessoas e do mundo, de ser formador de opiniões e, por isso, desempenha uma função social que se torna prazerosa; b) ao mesmo tempo em que é um trabalho importante, outros sentidos são atribuídos de forma a contradizer esse primeiro; c) é um trabalho desvalorizado, porque não possui incentivo às condições necessárias de trabalho (infraestrutura, número adequado de alunos, turmas, remuneração), financeiramente não é atrativo e tem se tornado cada vez mais burocrático e causado ausência de tempo livre e, com isso, sentem-se, insatisfeitos, desrespeitados e socialmente desprestigiados; d) consideram esse trabalho como uma profissão transformadora, porque, apesar de todos os percalços enfrentados, é um trabalho que tem um lado romântico, que oportuniza ensinar e aprender, tornar-se uma pessoa melhor na convivência com o outro, é motivador, é um sacerdócio.

Quando os sujeitos pesquisados acham que a profissão de professor é um sacerdócio, e é por aí que o sistema considera, que não precisam ganhar como profissionais, acreditam que são privilegiados, pois nem todas as pessoas conseguem fazer parte dessa profissão.

As marcas do capitalismo acabam levando os trabalhadores a se iludirem pelas ideais de amor, sacerdócio, vivências como possibilidades de organizar movimentos de lutas para a conquista de uma sociedade que perceba a educação como forma de mudança para uma vida melhor, para uma sociedade humana. Embora de fato essas ideias sejam necessárias, o sistema capitalista, mediado pelo Estado Neoliberal, propõe outra forma e conteúdo de trabalho que, com o discurso do flexível, escondem a precarização. Considerou-se, nessa pesquisa, que a flexibilização do trabalho é outra forma de opressão.

Nesse estudo, é possível constatar que, a instituição educacional de nível superior e tecnológica também tem se comportado como uma forte e aliada organização capaz de submeter os trabalhadores à lógica do mercado. Às vezes, pode-se pensar que as possibilidades de melhorias de vida de coordenadores e professores estão em contradição com a realidade vivida, que é de muito esforço para se manter em seu trabalho e poder desfrutar de férias e alguns dias de folga.

Quando o cansaço é incluído na rotina como natural, acaba-se, muitas vezes, trabalhando doente. Desse modo, abre-se mão de condições melhores que outros já lutaram para conquistar. Silencia-se toda a exploração, a burocratização, a desvalorização e a precarização a que os professores e coordenadores de curso são submetidos. Essa lógica aparece disfarçada nos moldes de gestão, das políticas que controlam, tanto interna quanto

externamente, por meio da regulamentação do ensino, da carga horária de trabalho e dos poderes que são atribuídos à gestão e que obriga o coletivo de profissionais desse ambiente a produzir mais uma divisão do trabalho: os que estão a favor de quem está no poder e os que não estão a favor, os quais devem se calar para não sofrer punições.

Atualmente, vive-se um período em que nem a economia vai bem, mas o estado continua se ocupando em criar formas de não cumprir com as suas obrigações, no que se refere à garantia dos bens sociais (trabalho humano, educação de nível de qualidade). O não cumprimento dessas obrigações revela, de certa forma, a sua lealdade ao sistema capitalista que não quer uma classe trabalhadora única com seus direitos e garantias, mas uma classe trabalhadora que mantenha o caráter dual da educação.

Não se pode esperar que o capitalismo permita que haja uma única educação e uma única classe trabalhadora. Os conhecimentos estão divididos por classe e os postos de trabalho também, pois essa dualidade histórica precisa manter a produção de mão de obra que atende à essência do capitalismo. A essência descoberta por Marx (1985a) é a mais-valia, mas, nesse momento, não se pretende discuti-la aqui. No entanto, entendemos que essa essência está por trás dos mecanismos de controle externos, que regulam a organização e as leis que direcionam o ensino, até que este chegue às mãos do controle interno que estão sob a guarda dos gestores, que são detentores do poder interno.

Dessa forma, é possível perceber que a instituição educacional, quando obedece ou reproduz as leis do sistema capitalista, tem como uma de suas atribuições produzir meios de restringir a capacidade de pensar e de refletir, tanto da classe trabalhadora quanto de seus alunos que, em sua maioria, buscam, a partir da educação, uma possibilidade de emancipação como sujeitos capazes de transformar a sociedade. A instituição, quando cumpre essa finalidade de reprodução, oportuniza uma educação que reproduz as regras do capitalismo e que será responsável por modificar essa busca por transformação. Essa não é a verdadeira finalidade da instituição que educa. É preciso promover lutas sociais para que a educação cumpra com a sua verdadeira finalidade, que é produzir seres humanos históricos e transformadores de seu meio social. Infelizmente, hoje os professores trabalham muito, ganham pouco, estudam pouco e, por falta desse estudo, tornam-se profissionais incapazes de reagir a qualquer situação que possa ferir os seus direitos.

O homem transforma a natureza para garantir a sua sobrevivência, e o trabalho de exploração passou a ser usado como meio de escravizar o homem, em função da acumulação de capital. Logo, se torna muito difícil conquistar a emancipação humana vivendo em uma sociedade capitalista.

Para Marx (2008), a emancipação plena envolve a superação do trabalho explorado, o que não se daria na sociedade capitalista, cujo objetivo é somente a produção de valores de troca. Para superar essa realidade, a escola precisa ser um espaço de formação e organização de lutas emancipatórias, uma instituição que promova a educação, em que os professores tenham condições de trabalho sem exploração, mesmo que o capitalismo imponha seus limites.

No entanto, não se pode dizer que a condição de professores que tem cursos universitários seja menos emancipadora do que a das pessoas que não sabem ler ou que tem menos estudo. É uma emancipação parcial dentro de uma sociedade que limita, mas existe uma forma de emancipação.

O espaço educativo não é isento de política e não deve ser neutro. O trabalho com educação deve proporcionar muito além dos conhecimentos sistematizados, deve ser um espaço como afirmou o entrevistado (E5) “[...] você não pode transformar a educação em um trabalho de operário, nós não somos operários”. Essa fala leva a pensar que os professores e coordenadores de curso precisam e realizam seu trabalho, a partir das condições que favoreçam uma educação, que visa buscar possibilidades emancipatórias, pois mesmo em uma sociedade restritiva, é preciso reconhecer que é possível conquistar algumas emancipações intermediárias.

A contradição, como motor do desenvolvimento econômico social, abre espaços de luta. Essa nem sempre será conservada e nem sequer podemos dizer que não voltaremos a outra como dar um passo atrás para dar dois para a frente, mas a educação não deve se furtar de cumprir sua atividade fim que é educar para a transformação humana e social. Essa seria uma porta de entrada para a emancipação, em que seu trabalho busque livrar a sociedade da alienação, da exploração.

Não foi esse o resultado encontrado nessa pesquisa. Na verdade, o resultado encontrado pode ser colocado como sentidos atribuídos ao trabalho e aparecem da seguinte forma: a) os professores não possuem incentivos para estudar, porque a carga de trabalho da sala de aula, planejamento, burocracias impostas pela gestão e o número de reuniões acabam com tempo do professor, levando-o a planejar suas aulas de maneira desumana, sem criatividade, sem estudo. Esse cenário vai ser montado lá na sala de aula e quem acaba desfrutando desse trabalho mal planejado é o aluno que está em formação; b) a crescente carga burocrática, em que o professor precisa preencher relatórios com muitas informações a respeito do seu trabalho, burocracia essa que serve como prova de que professores e coordenadores de curso trabalham, que as aulas estão sendo cumpridas e que o curso está

funcionando; c) falta de reconhecimento por parte da instituição e da sociedade pelo trabalho importante que professores e coordenadores de curso desenvolvem; d) falta de um ambiente de trabalho que seja fortalecido pelas relações humanas, onde o poder político interno das instituições não tenha espaço para destruir o que se tem de mais precioso que é a convivência sadia entre os sujeitos; e) o excesso de horas de trabalho assumido pelos professores, por meio da posse em cargos de gestão para poder aumentar seus salários.

Segundo Siqueira (2004), para que o professor possa receber um salário melhor, ele acaba sendo submetido à perda do que é mais importante para a profissão: o estudo, o tempo para pensar e para planejar. Diante disso, é relevante parar e pensar sobre a crueldade de uma sociedade que é capaz de retirar do cidadão aquilo que é essencial, importante ao seu trabalho, principalmente ao dos professores, que trabalham com o saber elaborado. Triviños (2003, p.21) explica que para a formação de professores é necessário que “o pensar torne-se uma atividade importante no processo educativo. E a pesquisa, que se nutre de perguntas sobre as coisas e os seres, cientificamente elaborada, chegue às escolas, tanto às escolas ricas como às escolas pobres”.

Sendo assim, propõe-se que os professores e coordenadores de curso reivindiquem ações que favoreçam a melhoria das condições, tanto de trabalho quanto de estudo dentro das suas instituições de ensino, para que, por meio de seu trabalho, possam planejar seus cursos e formar os seus alunos com argumentos que possa promovam lutas, cujo objetivo seja criar possibilidades emancipatórias, tanto para a sociedade como um todo como para os professores. Que a sociedade organizada e mediada pelo Estado assuma o compromisso de valorizar os professores e os demais profissionais que trabalham por uma educação com condições adequadas aos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª ed. 1ª reimpressão São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, M. A escola possível é possível?. In: _____. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991b.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. ed., 1993.

BRASIL. *Constituição Federal*, 1988, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. – 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CEB nº 16/99: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico*. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso: 16 mar. 2014.

BLOCH, E. *O Princípio Esperança*. V1. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro, EDUERJ: Contraponto, 2005.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p.47-63, maio 1996.

_____. *Da relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

_____. *Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais*. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Revista Perspectiva*, v. 20, n. Especial, jul./dez. 2002.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELLA, M. S. *Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*. Revista do programa de estudos pós-graduados, n.1 p.9-27, 1998.

CANOTILHO, G. *Curso de Direito Constitucional*. 22. ed. revisada e atualizada por Samantha Meyer-Pflug. São Paulo: Malheiros, 2010.

CHEPTULIN, Alexander. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p.

CZERNISZ, E. C. da S. *O Pedagogo na Gestão Pedagógica: elementos para um debate*. Londrina: Editora Uel 2007.

DIAS, A. M. Coordenação de Cursos no Ensino Superior. *Revista Gestão Universitária*, Edição 197, 2009. ISSN 1984-3097. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/monografias-e-trabalhos/20508-coordenacao-de-cursos-no-ensino-superior.html>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

DOURADO, L. F. *Gestão escolar democrática - a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia*. Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2006.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'água. 6. ed., 1997.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).
- _____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003(a).
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 2003 (b).
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Extensão ou Comunicação*. 13. ed., São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.
- _____. *O capital: Crítica da economia política*. Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982. 2002,2003 2008
- _____. A ideologia alemã. Cap. 1. In: _____. Engels, F. *Obras escolhidas*. Tomo I, Lisboa: Avante, 1983. Disponível em: <<http://criticamentevivo.blogspot.com.br/2009/06/divisao-do-trabalho-nas-concepcoes.html>>. Acesso em: 23 de mar. 2015.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. *O Capital: crítica da economia política*. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987, livro 1, v .1.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Nova Cultural, São Paulo, 1988 a.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, v. 1, 1988 b.

_____. *Manuscritos Econômicos – filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Vol.1. *Livro Primeiro: O processo de produção do capital*. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *A ideologia alemã*. Trad. M. Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987. 138 p.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. SP: Boitempo, 2007.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer (org). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, V. H. *A gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014, às 16h59min.

PIAZZA, M. E. *O Papel das Coordenações de Cursos de Graduação Segundo a Percepção de Coordenadores em Exercício da Função*. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

PIMENTA, S. G. Orientador Educacional ou Pedagogo. In: *Revista ANDE*. São Paulo, nº 9, p.29-37, 1985.

PLACCO, V. M. N. S.; Souza, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; Almeida, L. R. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação*. São Paulo: Loyola, 2008.

SABADIA, J. A. B. "O Papel da Coordenação de Curso – A experiência no ensino de Graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará". *Revista de Geologia*, 1998, vol. 11, p.23-29. Disponível em: http://www.revistadegeologia.ufc.br/03_1998.pdf. Acesso em: 23 jul. 2009.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau". *Bimestre*. São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos In: 29ª REUNIÃO DA ANPED – GT: Trabalho e Educação. Outubro de 2006, Caxambu – Minas Gerais.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SIQUEIRA, J. T. F. *A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS - um estudo de caso*. (X)fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, 2004.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. IN: SILVA, T. T. da (org.). *Trabalho, Educação e Prática Social – Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

REFERÊNCIAS EM SITES

BIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE. Disponível em:
<<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A12>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. (ORG.) ELIEZER PACHECO. Disponível em:
<<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acesso em: 23 mar. 2014.

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA. Disponível em:

<http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23678/16766/Pedagogia_da_Esperanca.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA. Disponível em:

<http://www.letas.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

REVISTA BRASIL ESCOLA - TEXTO: FMI E BANCO MUNDIAL - Disponível em:

<<http://www.brasilecola.com/geografia/fmiebancomundial.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SITE INSTITUCIONAL DO IFAC. Disponível em: <<http://www.ifac.edu.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

APÊNDICE A – QUESTÃO INICIAL DE PESQUISA APLICADA, APÓS REUNIÃO DE DIREÇÃO DE ENSINO COM OS COORDENADORES DE CURSO.

<p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p> <p>Mestranda: Marlova Giuliani Garcia Orientadora: Janes T. Fraga Siqueira</p>
<p>TÍTULO DA PESQUISA: Os sentidos do trabalho para os coordenadores de curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco – Brasil.</p>
<p>PROBLEMA DE PESQUISA: Quais os sentidos que os Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre – Campus Rio Branco atribuem ao seu trabalho?</p>
<p>OBJETIVO GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar quais os sentidos os Coordenadores e Professores de Curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre – Campus Rio Branco – atribuem ao seu trabalho como coordenadores e como professores. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como os Coordenadores de Curso desenvolvem seu trabalho; • Explicar e interpretar qual contribuição o trabalho dos Coordenadores traz para o desenvolvimento e a formação dos professores e para os processos de ensino aprendizagem dos alunos; • Compreender quais sentidos/significados que os Coordenadores atribuem ao seu trabalho no processo de realização do mesmo, estando junto tanto com os professores como com os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco; • Compreender quais sentidos/significados os professores e coordenadores dos cursos atribuem ao seu trabalho junto aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco.

Prezado coordenador de curso,

Primeiramente, agradeço a colaboração na minha pesquisa de mestrado! Estamos trazendo uma questão inicial para que vocês dissertem. Ela é uma questão ampla e as respostas serão utilizadas para escrever as ideias iniciais da dissertação sobre o problema de pesquisa apresentado na reunião pedagógica.

- Qual o sentido/significado que tem para você o trabalho que realiza na coordenação de curso?

Respostas à questão inicial:**Resposta E1:**

Entendo o trabalho de coordenador de curso como uma contribuição à Instituição em que trabalho. Não creio que alguém aceite essa função apenas pela retribuição financeira, pois tal retribuição não é equivalente aos problemas, dificuldades e trabalhos decorrentes da função.

Não posso falar pelos outros, mas, no meu caso, a decisão de aceitar o desafio esteve ligada a dois fatores: 1) a possibilidade de antecipar minha vinda para Rio Branco (pois participei de edital de remoção interna) e 2) a possibilidade de contribuir para com o campus e, conseqüentemente, com o IFAC.

Entendo esse desafio como uma missão árdua, complicada e cansativa, mas, por outro lado, como a possibilidade de fazer a diferença, de contribuir efetivamente, de poder demonstrar trabalho e, principalmente, poder melhorar/aperfeiçoar (ou pelo menos fazer esforço para tanto) o curso, as condições de ensino e zelar para que os alunos recebam um nível de aprendizado condizente com o *'slogan'* da instituição: “Educação pública e de qualidade”.

Tenho, em minha caminhada, adotado uma postura de participante, e não de espectador. Não quero ficar na plateia assistindo o espetáculo, sempre busquei estar na arena, participando, lutando, buscando... Assumir a coordenação, para mim, tem um pouco deste

espírito. Se quero um IFAC melhor, cabe a mim participar e contribuir para alcançar esse objetivo.

Resposta E2:

O maior significado, no meu caso, é de poder contribuir com os discentes e com os docentes dentro do que posso e do que a instituição proporciona e, assim, tentar amenizar algumas situações, resolver outras e procurar enriquecer o curso.

Existem algumas situações que dificultam a implantação de determinadas estratégias que queremos, mas isso vem da própria questão do serviço público e também do modelo de gestão centralizada, que vem acontecendo desde os primeiros gestores do instituto.

Resposta E3:

Os sentidos que atribuo ao cargo de coordenadora são vários. Primeiramente, ser coordenadora, para mim, é possuir responsabilidades administrativas e pedagógicas para que o curso funcione de maneira acertada, coerente e didática.

O coordenador é apenas uma das peças para que a organização pedagógica funcione. É por meio dele que há uma mediação entre alunos, diretores, professores, secretaria, etc. Todas as ações devem estar interligadas. Bem, este é o meu ponto de vista a respeito do tema.

Agora, o que é ser coordenadora no IFAC? É uma realidade bem diferente da que acreditava. Coordenar é ficar ligando para o professor que não avisa que irá faltar aula ou, quando avisa, faltam apenas alguns minutos para que ela se inicie. É ficar o semestre inteiro pedindo ao professor que entregue o plano de ensino, que deveria ter sido apresentado à coordenação e aos alunos no início do semestre. É convocar reunião de colegiado e só aparecer alguns escassos professores. Então, ser coordenador é lutar todos os dias para que as coisas funcionem, como participar de inúmeras reuniões, que acabam se tornando improdutivas, devido ao fato de que não há o apoio dos professores para realizar as demandas e o coordenador não consegue resolver sozinho, porque ele é apenas uma peça do quebra cabeça.

Falta responsabilidade dos docentes, em sua maioria, que sabem, mas não querem arcar com suas obrigações institucionais e pedagógicas. Querem apenas ministrar suas aulas, como se estivessem na rede privada, em que tudo é resolvido pela direção do estabelecimento.

É muito desgastante ser coordenador, o trabalho burocrático é imenso, mas o que mais desvaloriza nosso trabalho é ter que ser "babá" de nossos colegas de profissão, ficar implorando para que eles façam o que é obrigação deles, como atender telefone, responder e-mail, participar das reuniões, colaborar com as demandas de cada coordenação.

Assim, me vejo mais apagando incêndio do que sendo realmente produtiva.

Resposta E4:

Para começar a responder essa questão, penso ser necessário seguir a ordem do problema dessa pesquisa e, na sequência, os objetivos.

Eu nunca havia exercido o cargo de coordenação; o assumi por necessidade. Eu era lotado em um campus do interior do Acre, na cidade de Xapuri. Não morava nessa cidade, de modo que me deslocava diariamente de Rio Branco a Xapuri. Em uma dessas viagens, me envolvi em um acidente que provocou a morte de uma criança. Tive muitos problemas de saúde, fiquei afastado por um longo período. Quando retornei, fiz o pedido de redistribuição para Rio Branco, para poder dar continuidade aos tratamentos que em Xapuri não seria possível.

Foi difícil essa redistribuição. Em um primeiro momento, só foi possível estar em Rio Branco, mediante a proposta de assumir a coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que estava sem coordenação. Na verdade, essa foi uma forma de, primeiramente, atender à necessidade da instituição, pois precisavam de um professor que tivesse titulação para assumir e, depois, veio o atendimento a minha necessidade.

Quando comecei a pensar no que escrever, logo revivi toda essa história triste, mas, ao mesmo tempo, me proporcionou um olhar mais reflexivo diante do cargo de coordenação. Percebi que a maior preocupação da instituição era atender a demanda de colocar na coordenação do curso alguém que tivesse título. Não me foi questionado, em nenhum momento, se eu tinha condições de saúde ou conhecimentos necessários para a realização desse trabalho, mas como eu precisava sair de Xapuri, então aceitei o desafio. Sinceramente, eu percebi que não tinha o conhecimento necessário, então busquei auxílio. Não encontrei, pois, assim como eu, outros gestores acima de mim também estavam nos cargos sem conhecimentos necessários para conduzi-los. Encarei como um desafio e comecei a buscar por mim mesmo os conhecimentos necessários.

Em um determinado momento, tivemos uma mudança na gestão, o que no IFAC é comum, tudo muda muito, não conseguimos criar um vínculo de trabalho com as pessoas, a rotatividade nos cargos é muito frequente e não existe a continuidade de um trabalho, de uma linha de ação. Precisei trabalhar por mim, pelos meus colegas e pelos alunos.

Com essa mudança, encontrei um grande apoio e também formação para organizar e planejar o curso. Pude aprender todo o processo pedagógico necessário para, realmente, realizar e encaminhar o trabalho de gestão de uma coordenação de curso. Percebo esse trabalho, primeiro, como burocrático e, depois, como pedagógico. A burocracia consome todo o tempo, desgasta, atrapalha os relacionamentos, cansa e, na maioria das vezes, é um retrabalho, não consigo ver avanço. A todo o momento é relação de alunos, relação de docentes, carga horária, aluno que faltou, atestado fora de prazo, nota errada no caderno de chamada, professor que não vem, professor que chega atrasado, que quer trocar horário, que não explica, que não dá aula, enfim, muitas outras coisas mais.

Quando se trata do pedagógico, percebemos um real sentido para esse trabalho, para essa burocracia, porque através dele percebemos as finalidades, os objetivos que queremos alcançar. Reunir com os colegas que estão empenhados resulta na reflexão de novas estratégias para realizar o trabalho para os alunos, para a educação. Isso me motiva, mas é um tempo muito pequeno que nos sobra para realizar esses momentos e, ainda, poucos são os que pensam dessa forma.

Ser coordenador hoje nessa realidade é muito complicado:

- não recebemos formação, nem incentivo;
- a gratificação financeira é muito irrisória, não motiva financeiramente;
- a dificuldade que se encontra para trabalhar com os colegas;
- o descaso com a educação pública, o trabalho de fachada;
- muitas vezes me senti frustrado, porque, após longa formação acadêmica, eu precisei dizer para colegas que eles precisavam chegar no horário para dar aula;
- a falta de planejamento e compromisso da gestão com a organização de uma educação de qualidade;
- os alunos oportunistas estão em sala por estar e assim querem permanecer, nada muda, nada sensibiliza;
- a falta de estrutura para o funcionamento do curso, descompromisso com a gestão;

Enfim, muito mais poderia ser colocado aqui. Senti-me muito bem, foi um desabafo no papel.

Resposta E5:

Primeiramente, atuar na Coordenação de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino é um privilégio. O sentido de eu estar aqui à frente da Coordenação é visar trazer uma maior eficiência ao processo de desenvolvimento do curso de especialização em Gestão da EPCT, de maneira a alinhar os objetivos institucionais aos anseios dos acadêmicos que deste curso participam e zelar pela boa qualidade do mesmo. Além disso, é uma experiência muito boa para minha qualificação profissional.

No entanto, isto não é tarefa fácil, pois esta Coordenação não possui as devidas atenções que merece, haja vista o processo de desenvolvimento dos seus trabalhos, para o qual não existe uma regulamentação institucional que retrate a real situação da pós-graduação. Não existe ainda um alinhamento de política institucional para o ensino, em nível de pós-graduação. Outro fato que cabe destaque é que, dentre todos os outros cursos que existem dentro do Campus no qual atuo, todos possuem um incentivo remuneratório mais adequado, o que não acontece com esta Coordenação, pois é pago como uma função de confiança nível 2, enquanto que todos os outros coordenadores possuem uma função de coordenador de curso com valor superior. Este fato, de todo modo, provoca um sentimento de injustiça uma vez que todos somos coordenadores e apenas a pós-graduação tem uma função de confiança com valor inferior. Diante disto, verifico ainda que não é preocupação da gestão superior a valorização do ensino de pós-graduação interna, considerando que pouco se vê ações para esta área dentro da Instituição.

Portanto, posso dizer que a significância do trabalho que realizo na Coordenação de Pós-graduação é mais pessoal do que profissional. Realizar as competências de Coordenador de Pós-graduação dentro de uma Instituição que não dá a devida atenção para este nível de ensino é muito difícil. Isso poderia ser melhor utilizado, inclusive, para favorecer os próprios servidores internos no processo de qualificação profissional.

Resposta E6:

O Coordenador de Curso é um professor designado/indicado pelas IEs para atuar nas atividades administrativo-pedagógicas do Curso a que está vinculado.

Além disso, participa das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na instituição de ensino; participa de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade à distância e sistema de avaliação do aluno; planeja o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso; elabora, em conjunto com outros órgãos, as diretrizes básicas e político-pedagógicas da IE; promove a integração família-escola; acompanha o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso; verifica o andamento dos cursos, acompanhando a assiduidade discente e docente, avaliações e outras ações pedagógicas que o curso venha necessitar.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES COORDENADORES DE CURSO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO ACRE – CAMPUS RIO BRANCO.

Dados de identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Qual a cidade em que você nasceu?
4. Casado (a), solteiro (a)?
5. Quantos filhos você tem? Estão estudando? O que estudam?
6. Qual o nome e a ocupação de seus pais? Seu pai, sua mãe. Qual a escolaridade de seus pais?
7. Qual o seu lazer preferido?
8. Qual a sua Profissão?
9. Formação:
10. Fale um pouco o que é educação para você.
11. Como é a sua relação com os seus colegas de trabalho? E com os alunos? Com o grupo de amigos?
12. Quanto ao estudo, você está realizando algum curso, ou tem pretensões?
13. Há quantos anos trabalha no Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco (IFAC)? Há quanto tempo trabalha no Magistério?
14. Além do IFAC, Campus Rio Branco, em quais outros lugares você trabalhou como professor?
15. Qual curso você coordena no IFAC? Quais as disciplinas que você ensina no IFAC?
16. Onde você realizou a sua formação de nível superior?
17. Trabalha exclusivamente no IFAC?
18. Como é o ambiente de trabalho no IFAC?
19. Como são as condições de trabalho? Você possui férias, tempo para descanso, para organizar e planejar o seu trabalho?
20. Quanto ao salário, o que você pode dizer?
21. Pensa que seus alunos têm interesse pela disciplina que você ensina? Por quê?
22. Para você o que significa trabalho?
23. O que significa educação?

24. Como você percebe a relação entre essas duas categorias? Na sua concepção como professor, como coordenador essa relação se efetiva? Por quê?
25. A partir dos conceitos discutidos e elaborados nas questões acima, de que forma você pensa ser ideal o planejamento do trabalho da coordenação para que se torne efetivo o ensino e a aprendizagem dos alunos do curso que coordena e media aulas?
26. Segundo o seu ponto de vista, quais as dificuldades que você encontra ao realizar o seu trabalho como professor e como coordenador?
27. O que pensa sobre esse trabalho que você realiza? Você gosta desse trabalho? Por quê?
28. É um trabalho de gestão? Envolve democracia? Por quê? Deve permanecer da forma como está ou o que pensa que precisa mudar. Por quê?
29. Deseja acrescentar alguma coisa em relação ao que foi questionado?

Após essa contribuição, agradecemos a disponibilidade em participar desse estudo e também a contribuição de seus conhecimentos, para que possamos aperfeiçoar cada vez mais a nossa formação e a nossa pesquisa.

Obrigada!

APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSOS SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA ANALISAR OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSOS.

1. Sujeitos da Pesquisa

Nome	Idade	Naturalidade	Estado civil	Filhos	Área de formação	Tempo de docência
E1	38	Junqueirópolis, interior do estado de São Paulo.	Casado	1	Administração, Especialização, Mestrado, cursando Doutorado na Fiocruz.	11 anos 3 anos de IFAC
E2	43	Goiânia – Goiás	Casada	0	Licenciatura em Letras, Mestrado em Letras e cursando Doutorado Multidisciplinar na UFAM.	18 anos 11 meses de IFAC
E3	48	Cruzeiro do Sul - Acre	Separada	4 filhos	Administração, Especialização em Docência no Ensino Superior.	15 anos 4 anos de IFAC
E4	25	Cruzeiro do Sul - Acre	Casado	1 filha	Economia, cursando Mestrado em Desenvolvimento Regional na UFAC.	1 ano, no IFAC
E5	40	Ilha Solteira/São Paulo	Casado	1 filho	Administração, cursando Mestrado em Desenvolvimento Regional na UFAC.	9 anos 3 anos de IFAC
E6	41	João Pessoa – Paraíba	Casado	2 filhos	Licenciatura em Música - canto lírico, Mestrado em Música com área de concentração em Arte e musicologia. Estudos na Itália e na Alemanha. Regente de coral.	20 anos 4 anos de IFAC

2. Relações e ambiente de trabalho

Nome	Categoria: Relação professor x aluno
E1	Com os alunos, procuro manter uma certa distância, até para evitar maiores problemas, em todos os sentidos e, exatamente, por manter essa distância, não tenho tido problemas. Os alunos me respeitam, eu respeito eles. A convivência é boa.
E2	Com os alunos, tenho uma relação muito boa, porque eu consigo trabalhar de uma forma harmoniosa, exigir como professora, mas, ao mesmo tempo, consigo ter os alunos trabalhando comigo, sem se sentirem forçados a fazer as atividades propostas. Então, é uma aula dialogada.
E3	Com os discentes, tenho ótimo relacionamento. Dou aula desde 1999 e nunca tive problema nenhum com aluno, porque eu os respeito e sinto que eles me respeitam também.
E4	Em relação aos meus alunos, também tenho uma relação muito amistosa, amigável que, de certa forma, favorece o processo de ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar.
E5	Com alunos, graças a Deus, fui muito abençoado, nesse sentido, e também fiz por merecer, através do trabalho que executo. Tive um bom relacionamento com meus alunos e os problemas ou conflitos que, porventura, viesse a sofrer e surgiram ao longo dessa minha vida de magistério, sempre foram contornados com certa tranquilidade e dentro das possibilidades que eu tinha naquele momento e que me foram concedidas.
E6	Eu acho que nós convivemos entre nós, muito mais do que a gente convive com a nossa família, porque nós estamos aqui trabalhando 8 horas diárias. Em casa a gente chega duas horas para o almoço, no máximo duas horas pra jantar, e a gente tem mais duas horas e meia de convivência. Então eu tenho 8 horas de trabalho e 6 horas de convivência com a minha família. Então, as relações que a gente tece no trabalho tem que ser construídas de forma sadia, porque senão a gente adocece. Os meus companheiros não são só os meus colegas de profissão, porque os meus colegas de profissão também são os alunos. Então, eu acho que a visão humanista, a visão humana, a visão do afago, a visão do amor, da fraternidade entre nós, ela tem que ser uma coisa que inunda todas as relações, porque senão, não tem sentido. Que sentido eu vou fazer na vida da outra pessoa e que sentido a outra pessoa vai fazer na minha vida, se a gente não se construir, a partir do bem conviver?

Nome	Categoria: Relações no ambiente de trabalho
E1	Tranquilo. O campus Rio Branco melhorou muito. Antes ele era visto como pior dos quatro campus do IFAC. Hoje perdeu o posto para Cruzeiro do Sul. Lá a coisa está feia pra caramba! Aqui não, aqui está tranquilo. Assim, pelo menos, não vejo problemas.
E2	Bom, a questão de ambiente de trabalho, enquanto professora, você tem os professores que são solidários, digamos assim. Tem aqueles professores que sabem trocar conhecimento, experiência, quando você precisa te ajuda, troca horário. Temos a parte

	dacoordenação, que é a parte burocrática. Então, nesse caso, você tem de trabalhar atendendo os alunos, os professores e as demandas todas que vêm da pró-reitoria de ensino, além da direção geral e da diretoria de ensino também.
E3	Minha relação é boa, mas eu sou meio crítica e sempre falo assim o que eu penso, principalmente, em relação aos colegas de trabalho. Eu sou crítica, no sentido de que eu sou prática, objetiva, mas também gosto das coisas certas. Então, quando eu percebo pessoas que querem sempre se dar bem, que pessoas que não são muito éticas em alguns pontos, eu, às vezes, sou um pouco direta. Com os colegas de trabalho é como eu te disse. Tem momentos que eu sou meio crítica e nem todo mundo gosta de ouvir a verdade, mas, fora isso, procuro ser mesmo tendo diferenças, o que é normal, saber lidar com diferenças, respeito. Não levo para o lado pessoal e vejo que as pessoas levam, mas eu continuo sendo profissional, não levo para o lado pessoal. Tento ter uma boa convivência, porque é muito desgastante, quando a gente não tem uma boa convivência no ambiente de trabalho.
E4	Apesar da Instituição ser laica, eu não tenho problema nenhum com os meus colegas que me rodeiam no meu ambiente de trabalho. Divido a sala com 4 a 5 pessoas. Não possuo atrito nenhum com essas pessoas. Primeiramente, eu gostaria de externar uma coisa que eu acho que é importante para a pesquisa. Em relação ao ambiente de trabalho do IFAC, é a visão externa que nós observamos. As expectativas de quando eu vim trabalhar no IFAC não eram das melhores, pelos comentários que eu ouvia sobre as pessoas que trabalhavam aqui. Infelizmente, com a minha chegada, pude observar que aquilo que se consumava no pensamento das pessoas externas realmente existe, na prática, dentro da Instituição. São grupos particulares que não sei, se por motivos ideológicos, buscam formar esses grupos, de maneira de desqualifique ou qualifique determinadas pessoas dentro da Instituição. Não vejo como fato progressivo em nome da Instituição que eu acho que deveria ser um bem comum de todos, congregar no mesmo sentido, na mesma missão em detrimento dos seus interesses particulares.
E5	O IFAC começou aqui no Acre com apenas um campus apenas, no qual eu não comecei a trabalhar. Um ano e meio depois da criação do IF comecei a trabalhar. No campus onde eu trabalhei, o clima, o ambiente de trabalho, o ambiente organizacional foi muito bom. Esse 1 ano e 10 meses em que estive lá foi muito bom. O clima era muito bom, na medida em que tinha uma equipe pequena. Havia uma particularidade do interior, onde as pessoas são muito próximas. O aluno do interior, ele também prestigia muito a questão do ensino, principalmente, em um município pequeno que não tinha nenhuma Instituição de Ensino Superior. Definitivamente não tinha. A única instituição de ensino superior que existia ficava a 70 e poucos quilômetros da cidade. Então, os alunos estavam sempre muito motivados nas aulas e nós, como tínhamos uma equipe pequena, nós conseguíamos lidar com certa facilidade, nesse sentido de relacionamento. Então assim, os profissionais que lá existiam foram bastante proativos em diversas atividades, atividades essas que, por muitas vezes, não eram pertinentes à questão do ensino. Então, havia uma colaboração mútua nesse sentido. Mas aí, com o tempo, com o crescimento da equipe e, talvez por falta de jeito de se conduzir o relacionamento com a equipe maior, os gestores acabaram criando certa animosidade dentro daquele campus. Isso acabou determinando vários conflitos de observações e algumas ações educacionais foram prejudicadas nesse sentido, desde a criação de cursos até o exercício do docente dentro da sala de aula. A quem o senhor atribui esses problemas? Primeiro, eu acho que uma falta de preparo de gestão, apesar do gestor do Campus ser

um professor dos antigos CEFETs. Conhecia muito bem os ciclos de trabalho que uma Instituição desse porte possui, mas esse gestor, às vezes, precisa ser bem assessorado. Eu penso sempre o seguinte: dentro até da minha formação e na minha vida profissional, se a gente não sabe fazer determinado trabalho a gente precisa se cercar de pessoas que saibam fazer, independente se são pessoas são a favor do seu sucesso ou não, mas essas pessoas precisam realizar esse trabalho. É o que não aconteceu no campus. Se tivesse acontecido isso ou se tivessem trocado pessoas, para que tivesse sido conduzido com mais eficácia o trabalho, talvez não fossem criados esses conflitos, mesmo com toda precariedade de infraestrutura que aquele campus possuía. Foi um campus que começou com 5 professores em um prediozinho alugado, onde os professores moravam na parte de cima e a aula acontecia embaixo. Depois, houve a doação da escola do estado, que estava sob a guarda da prefeitura. A prefeitura e o estado doaram essa escola para a Rede Federal de Ensino, que se apropriou daquele espaço e criou o Instituto Federal lá. Então, havia uma infraestrutura, mas que não era adequada para o ensino profissionalizante e teve de ser adaptado durante esse período. Estamos falando de, praticamente, 18 meses. Desses 3 anos, 18 meses foram gastos com a reforma e ampliação do espaço físico que ainda apresenta problemas até hoje e, por fim, por conta dessa coisa da infraestrutura e dessa questão de um melhor assessoramento por parte do gestor maior, o Diretor geral do Campus, criou-se conflitos dentro daquele espaço e que, sim, causaram, no meu entendimento, um prejuízo tanto para os alunos, quanto para a execução do trabalho. **E o senhor que sofreu remoção de campus, existe diferença?** Eu percebi, sim. É perceptível essa diferença. Se há um ganho, de um lado - existe uma ordem mínima de um lado, essa mínima ordem acaba provocando a desordem, por outro. **E nessa questão do ambiente acontecem os mesmos problemas, então?** É, acontecem. No caso de gestão, é visível. São perceptíveis. Hoje e desde o início do Instituto Federal eu fui um privilegiado, porque apesar de ter críticas para a gestão do campus de Xapuri o gestor que lá esteve teve, praticamente, 4 anos, o que não aconteceu no campus aqui em Rio Branco, onde há uma troca, um rodízio. Eu não digo nem rodízio, porque rodízio são pessoas se trocando, mas há uma troca constante, praticamente, e com intervalos muito pequenos de trabalho e, de uma forma ou de outra, isso acaba trazendo complicações. Isso porque, quando se troca o gestor, ainda que exista todo um sistema de trabalho já institucionalizado, você tem a maneira de gerir aquele local, aquele ambiente e isso com um quantitativo maior de professores com mudanças constantes. Isso causa um desgaste muito grande e gera muito conflito, não só entre gestor e professor mas entre professores também, porque você tem profissionais sendo beneficiados por um lado, outros profissionais nem tanto e isso acaba gerando conflito visível em qualquer café que se tome, qualquer banheiro que se vá ou qualquer balcão que você tenha, corredor que você transite pelo campus Rio Branco você percebe que a conversa é sempre pontuada dessa forma. Então, o ambiente, nesse sentido, e no meu entendimento essa suposta ordem que acaba provocando certa desordem acaba também trazendo um número considerável de conflitos e de desânimo ao profissional no exercício do seu ofício, seja técnico como docente também. Eu penso, desenho de uma maneira mais otimista. É uma particularidade minha ser otimista, mas a gente tem problemas estruturais de condições de trabalho que poderiam até ser contornadas, se nós tivéssemos um ambiente mais harmonioso de trabalho. Então eu falo isso por experiência própria. No campus onde eu trabalhava, quando houve um ambiente mais harmonioso, nós tínhamos menos infraestrutura e condições de trabalho e nós executávamos o trabalho com mais qualidade. O aproveitamento disso também era visível. Seja alguns apresentando um projeto de pesquisa, artigos científicos e profissionais que a gente percebe hoje tiveram turmas de

	<p> cursos técnicos e superiores que já formaram nesse campus. Percebe-se que são profissionais, que são bem qualificados no quesito bom trabalho. Então, essa infraestrutura é precária, mas poderia ser mediada, se o ambiente organizacional fosse mais harmonioso e não fosse tão estável. A cada troca de gestão ou mudança estrutural, cria-se uma expectativa que não é atendida. Então, o profissional tem a sua expectativa e acha que vai haver uma mudança e acontece que essa mudança não ocorre, porque o intervalo de tempo daquele gestor acaba sendo curto demais. Isso acontece em todas as esferas da Instituição. Desde o reitor maior ao coordenador de curso técnico como é o meu caso. Então isso acaba causando o olhar para as condições de trabalho, acabamos sendo um pouco mais críticos diante desse cenário. Se formos avaliar pontualmente condições de trabalho, elas são de média a regular. Elas não estão no nível de bom, não. Mas isso poderia ser mudado, se tivesse um pouco mais de estabilidade no ambiente organizacional da instituição de ensino desse campus, especificamente.</p>
E6	<p> As relações de trabalho são relações de trabalho como qualquer outra Instituição Federal, mas as relações interpessoais são doentes. O IFAC, ele nasceu doente e, por conta disso, é muito difícil, muito difícil você trabalhar, você construir, você ser integrado. A comunidade acadêmica do IFAC, tem um personalismo muito grande. As críticas que se faz, elas são levadas para o lado pessoal. As atitudes políticas todas, elas são personalizadas. As ações da gestão, às vezes, também são personalizadas. As críticas que você faz, você leva e a gestão também entende como críticas pessoais. Então, eu vejo que falta a construção de um ordenamento administrativo e ordenamento acadêmico. O IFAC precisa de maturidade para lidar com pessoas. Hoje, o que a gente percebe, o que eu percebo, é uma preocupação muito grande em cumprir a carga horária da minha disciplina, ministrar o conteúdo da minha disciplina e pronto. As relações que partem, que nascem, a partir do contato do profissional com a escola, do contato do profissional com os outros profissionais, do contato do profissional com os alunos, elas não existem. Quando existem, elas têm um fim político.</p>

3. Condição de trabalho e estudo

Nome	Categoria: Condição de trabalho
E1	<p> Olha, quanto a direitos, assim, como funcionário público, não há muito. É preciso que você cobre, às vezes. Se você não correr atrás, às vezes não recebe algum direito seu, mas, quando você cobra, geralmente, é cedido e dado. Não tem muito problema em relação a isso não. Agora, com relação ao trabalho, esse semestre, especificamente, por estar com um nível um pouco maior de disciplinas, eu estou dando aula todos os dias da semana. A coordenação fica um pouco prejudicada, em relação a isso, mas, no geral, é bem tranquilo. Eu acho que ganho menos que eu gostaria e mais do que mereceria, mas, enfim, eu acho que... Não, estou brincando... Não, eu acho que eu não posso reclamar, não. Acho que, enfim... Como mestre, eu ganho razoavelmente bem. Não posso reclamar, não, tendo em vista a média nacional, considerando o salário mínimo.</p>
E2	<p> Descrevo, assim, nós temos muita cobrança e pouca assessoria, pouca ajuda. Então as demandas vêm e vão se acumulando e nós não</p>

	<p>tempos apoio para solucioná-las. Temos que resolver, não importando de que forma elas sejam resolvidas. Elas tem que ficar prontas e ponto. Temos alguns momentos para organizar o trabalho, embora eu ache que nem todos esses momentos são muito produtivos. Então, a gente acaba usando o tempo que estamos em casa. Temos muitas aulas, nos diferentes níveis, diferentes turmas. Isso desgasta, tem muita burocracia e o professor já acaba dando uma aula só. Não percebe mais qual é o nível das turmas que está trabalhando. Vários níveis de aula para planejar e ficar só planejando aulas conteudistas é ruim. Sinto-me insatisfeita, desrespeitada e sem uma identidade, enquanto professora, pois poderíamos ser alocados em cursos e níveis com proximidades, pois isso causa menos desgaste e o professor consegue planejar e desenvolver um trabalho melhor. Quando você tenta planejar aulas diferentes, você não tem muito respaldo. Quando você quer fazer visitas técnicas, quando você quer fazer aula diferente, há empecilhos seja na questão estrutural ou em questão de organizar, ter o material disponível ou ônibus para levar os alunos ou um motorista que esteja disponível. Férias- Ainda não tive. Quando estiver com um ano de casa, terei direito a elas, a partir de janeiro. Quanto ao salário: Não estou satisfeita, quanto ao meu salário, porque trabalho tanto ou mais que os professores que são dedicação exclusiva e que ganham bem mais do que nós que trabalhamos 40 horas. Nós temos mais ou menos o mesmo número de turmas, mesmo número de trabalho, mesmo número de alunos, ficamos ou trabalhamos até mais e o nosso salário não condiz com o tempo disponibilizado para isso.</p>
E3 -	<p>Em relação aos direitos garantidos, sim, porque é um órgão federal. A gente percebe que os direitos garantidos por leis são garantidos. Com relação à política mesmo, de cargo/salário, sim, nós estamos percebendo que está sempre deixando a desejar. Quando a gente consegue alguma coisa, é só através de greve. Essa última greve, nem assim a gente conseguiu, né. Então, com relação a melhorias salariais, acho que a maioria não está satisfeita, porque não estamos acompanhando, no nosso caso, na nossa carreira mesmo. É a médio e longo prazo, não é de imediato que a gente tem uma certa progressão, é meio demorado. Com relação ao ambiente, à cultura, ao clima, a gente percebe que o IFAC veio e foi implementado já. As pessoas que participaram dessa implantação, no meu ponto de vista, não estavam tão empenhados e não tinham tanto conhecimento assim, na área de educação e na importância da responsabilidade dessa área. Então, o instituto começou a ser implantado cheio de problemas, problemas em vários aspectos, tanto de infraestrutura, como de relações interpessoais. Tanto é que a gente está sofrendo reflexos de todos esses problemas que aconteceram no início que, de alguma forma continuam. Alguns melhoraram, outros continuam, mas a gente está sofrendo um grande reflexo da má implementação do instituto, tanto de estrutura física como de processos de relações interpessoais. Eu acho que deixou muito a desejar na implantação, e hoje a gente está sofrendo alguma consequência disso.</p>
E4	<p>Eu, particularmente, até o momento, não tive problema nenhum com condições de trabalho. A sala de aula para mim é adequada, atende as minhas necessidades tanto pedagógicas, quanto específicas da minha disciplina, bem como, recursos que eu utilizo como computador, equipamentos em geral. Disso eu não posso reclamar. Quanto aos meus direitos não posso dizer a mesma coisa. Aconteceu um fato e que considero que meu direito não foi garantido em um momento de greve, alguns professores que se diziam a frente do movimento não respeitaram o meu direito de não está em greve e de ministrar as minhas aulas. Assim como eu respeitei o direito deles de fazer a greve, eu entendo que o meu direito nesse momento não foi garantido. Fora essa situação específica, eu acredito que todos os meus direitos estão sendo garantidos sim. Eu tenho tempo embutido dentro do plano de trabalho: Planejamento, correções</p>

	<p>de provas, orientações para alunos. Quanto ao salário, está satisfeita? Essa é uma questão eu acredito que um pouco polemico inclusive eu não posso dizer que estou satisfeito. Até porque eu prestei um novo concurso para a Instituição em decorrência da dedicação exclusiva que a gente sabe que dentro do magistério Federal é uma representatividade muito grande de numerário em valores por isso que eu realizei inclusive outro concurso para a Instituição exatamente em busca de somente essa nomenclatura de dedicação exclusiva que nada mais é de que quase 50% a mais no meu salário. Então eu não posso afirmar que eu estou satisfeito com o meu contrato que eu tenho hoje simplesmente de 40 horas de dedicação exclusiva. O meu salário na categoria que eu me encontro hoje não atende aos meus anseios, inclusive isso é uma pertinência minha no sentido de estar sempre buscando novos concursos ou quem sabe a dedicação exclusiva que é o caso.</p>
E5	<p>Aqui em Rio Branco onde há uma troca um rodízio, eu não digo nem rodízio porque rodízio são pessoas se trocando mas há uma troca constante praticamente e com intervalo muito pequenos de trabalho e de uma forma ou de outra isso acaba trazendo complicações porque quando se troca o gestor ainda que exista todo um sistema de trabalho já institucionalizado você tem a maneira de gerir aquele local, aquele ambiente e isso com um quantitativo maior de professores com mudanças constantes isso causa um desgaste muito grande e gera muito conflito não só entre gestor e professor mas entre professores também porque você tem profissionais sendo beneficiados por um lado, outros profissionais nem tanto e isso acaba gerando conflito visível em qualquer café que se tome, qualquer banheiro que se vá ou qualquer balcão que você tenha, corredor que você transite pelo campus Rio Branco você percebe que a conversa é sempre pontuada dessa forma. Então o ambiente nesse sentido e no meu entendimento essa suposta ordem que acaba provocando certa desordem acaba também trazendo um número considerável de conflitos e de desânimo tanto por parte do profissional no exercício do seu ofício, tanto seja técnico como docente. Eu penso, desenho de uma maneira mais otimista é uma particularidade minha é ser otimista, mas que a gente tem problemas estruturais de condições de trabalho existe que poderiam até ser contornadas se nós tivéssemos um ambiente mais harmonioso de trabalho então eu falo isso por experiência própria no campus onde eu trabalhava quando houve um ambiente mais harmonioso nos tínhamos menos infraestrutura e condições de trabalho e nós executávamos o trabalho com mais qualidade, o aproveitamento disso também era visível. Seja alguns apresentando um projeto de pesquisa, artigos científicos e profissionais que a gente percebe hoje tiveram turmas de cursos técnicos e superiores que já formaram nesse campus, percebem que são profissionais que são bem qualificados no quesito bom trabalho. Então essa infraestrutura é precária, mas poderia ser mediada se o ambiente organizacional fosse mais harmonioso e não fosse tão estável. A cada troca de gestão ou mudança estrutural, cria-se uma expectativa que não é atendida. Então o profissional tem a sua expectativa e acham que vai haver uma mudança e acontece que essa mudança não ocorre porque o intervalo de tempo daquele gestor acaba sendo curto demais isso tem todas as esferas da Instituição. Desde o reitor maior ao coordenador de curso técnico como é o meu caso. Então isso acaba causando o olhar para as condições de trabalho acabam sendo um pouco mais críticos diante desse cenário. Se formos avaliar pontualmente condições de trabalho, elas são de média à regular elas não estão no nível de bom não. Mas isso poderia ser mudado se tivesse um pouco mais de estabilidade no ambiente organizacional no ambiente da instituição de ensino desse campus especificamente.</p>

E6	As relações de trabalho são relações de trabalho como qualquer outra Instituição Federal, mas as relações interpessoais são doentes, o IFAC, ele nasceu doente, e por conta disso, é muito difícil você trabalhar, você construir, você integrado. A comunidade acadêmica do IFAC, tem um personalismo muito grande, as críticas que se fazem, elas são levadas para o lado pessoal, as atitudes políticas todas, elas são personalizadas, as ações da gestão às vezes também são personalizadas, as críticas que você faz você leva, a gestão também são tidas como críticas pessoais, então eu vejo que falta na construção do ordenamento administrativo, acadêmico e até do IFAC. Falta maturidade para lidar com pessoas, hoje o que a gente percebe que eu percebo é uma preocupação muito grande em cumprir carga horária da minha disciplina, ministrar o conteúdo da minha disciplina e pronto. As relações que partem que nascem a partir do contato do profissional com a escola do contato do profissional com os outros profissionais, do contato do profissional com os outros alunos, ele não existe, quando existe tem um fim político. Então nós podemos dizer que os direitos não estão sendo garantidos, professor? Não, eles não estão sendo garantidos, a partir da perspectiva que eu tenho polarizações, em determinados momentos. Se eu pertencço à gestão e eu estou de um lado oposto, se eu pertencço ao grupo que não está na gestão, eu também pertencço a um lado oposto. Não existe uma política de integração entre os lados, A cultura motivacional que se construiu no IFAC não permite que essa polarização deixe de existir. A motivação é muito mais política e pessoal do que em construir a Instituição. A gente pode dizer que os direitos, quanto à salário, 13º, férias, isso tudo é tranquilo. Sem problemas. Essas construções desses direitos são uma coisa que já está implantada pela lei. A instituição é federal. Então, está sob a força da lei e não tem como não ser garantido. Logicamente, se ganhássemos um pouquinho melhor, nós ficaríamos mais felizes.
Nome	Categoria: estudo
E1	Participo de um programa de doutorado institucional, promovido pela instituição. Recebo auxílio e dispensa do trabalho para realizar, mas preciso cumprir uma carga horária e ainda cuidar da coordenação. Agora foi colocado um substituto para quando preciso me ausentar.
E2	Sempre que preciso me deslocar para o doutorado, preciso arrumar substituto para as aulas e para a coordenação e quando não consigo, fico resolvendo as coisas por e-mail.
E3	Teve um tempo em que eu fiz várias especializações, uma seguida da outra. Aí, deu uma parada, assim. Tenho feito, sim, seleção pra mestrado aqui na universidade do Acre, mas estou achando que o processo exclui um pouco a gente que é do IFAC. Eu sinto que está difícil. Já participei de duas seleções de mestrado sem me preparar muito, claro. Eu admito que eu fiz tudo, assim, meio que de última hora, mas estou sentindo uma certa dificuldade para entrar na UFAC, nesses programas de mestrado. Então, pra mim, está sendo difícil, porque eu não quero sair daqui. Então não tenho ainda procurado fazer fora. Eu quero fazer aqui por causa de filho, essas coisas. Então, para mim, está difícil entrar na instituição.
E4	Eu, inclusive, vou começar o curso de libras como qualificação profissional na busca de me aperfeiçoar para atender essa nova demanda da sociedade que, na verdade, não é nova mas que, agora legalmente falando, é obrigatório. Pretendo continuar os meus estudos como já falei, verticalizando a questão do doutorado, fazer alguns outros cursos paralelos como o curso de Línguas. Isso tudo visando aperfeiçoamento máximo no meu ensino-aprendizado, principalmente, com meu público alvo que são os meus alunos.

E5	Estou concluindo o mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Acre. É um mestrado que surgiu há 7 anos.
E6	Eu estou em um processo de construção do projeto de doutoramento. O projeto já está desenhado. Estou terminando a fundamentação teórica e, assim, está muito gostoso. A sala de aula te toma tempo, te absorve. A Coordenação também te absorve, e a gente se esquece do que é necessário questionar, porque eu acho que você está fazendo esse questionamento, não é só para saber da minha prática em si, mas como que essa minha prática reflete nas minhas relações.

4. Sentido: do trabalho e da educação

Nome	Categoria: trabalho	Categoria: educação
E1	Olha, eu sou um daqueles privilegiados que fazem o que gosta. Quando você faz o que gosta, você não trabalha. Então, de certa forma, pra mim, trabalho é algo prazeroso, algo bom. Coisa de leonino. Leonino gosta de ser o centro das atenções, estar no palco, estar meio que... Carreira de professor dá esse “atende-se”, de certa forma.	Educação para mim é uma oportunidade de vida, de crescimento, de desenvolvimento. Se tem uma coisa que pode mudar a vida de qualquer pessoa é a educação. Dizem que vivemos na tal da era do conhecimento. Conhecimento é poder, poder é dinheiro.
E2	Definir trabalho em poucas palavras... O trabalho ele engrandece e faz com que eu me sinta útil.	A educação para mim ela tem que permear primeiro o gosto, a vontade, a competência. Quem trabalha com a educação não pode ser só um professor; ele tem que ser um educador. Ele não pode só transmitir conhecimentos, ele tem que ir além disso. Se você só transmitir conhecimento, você é só formador, no sentido de passar conteúdos. O educador, mesmo, é aquele que vai além dos conteúdos. Ele tem a formação humana, ele tem a solidariedade, ele tem a questão de afinidade. A educação para se realizar é necessário que a gente interaja entre todos os níveis de

		<p>relacionamento de uma escola. Nós temos quetero aluno, a direção, a organização e a organização é complementar. Quando você trabalha com educação, trabalha com o todo. Você não pode trabalhar individualmente. Não se tem educação, quando se trabalha só um dos pilares. Nós temos que ter todos envolvidos em um só proposito.</p>
<p>E3</p>	<p>Olha, o trabalho... Assim, esse nome trabalho né, já muitas... muitas vezes, o trabalho já é uma coisa, assim, tem uma carga muito pesada no sentido de que 'TRABALHO' né, a gente se sente assim. Mas, assim, eu acho que o trabalho para o ser humano, a profissão que ele escolheu, o trabalho que envolve a profissão que ele escolheu tem que... é... tem que ter prazer, né, como qualquer outra coisa na nossa vida. Então, eu não me imagino sem trabalhar, mesmo às vezes reclamando que eu estou cansada, "Ai que eu preciso de férias. Ai eu quero me aposentar!". Nós seres humanos somos, né... fracos. Então, tem época que eu realmente estou muito cansada e reclamo, mas depois, assim, eu não me imagino sem trabalhar. Eu gosto. Para mim é um prazer, eu me sinto realizada em ajudar, em estar contribuindo, né, também, né, com a sociedade. Então, pra mim trabalho é umprazer e também vai suprir essa necessidade... necessidade de sobrevivência mesmo. Todos nós precisamos de um salário, todos nós precisamos de um fator financeiro, mas não é só o fator financeiro que nos mantém em um ambiente de trabalho. Claro que nos motiva. Tem outros fatores como as relações interpessoais, a infraestrutura, outras coisas que também tem que motivar, né, mas, assim, a questão do trabalho, que é uma coisa nossa, de dentro para fora, isso aí realmente motiva. Eu gosto da minha profissão tanto é que eu passei em um outro concurso para técnico de nível superior, fiquei em segundo lugar, fui chamada, mas aí preferi ficar só aqui como professora, né, porque também era DE ou, então, eu teria que correr muito. Oh! Escolhi ser professora. Poderia ter ido para outro. Então, eu vejo a minha profissão com amor, com zelo, com prazer. Então, o trabalho para mim, nesse caso, né, nesse sentido do trabalho em si como profissão e tal eu... para mim é prazeroso.</p>	

E4	<p>Bem, trabalho tem aquela máxima de que o trabalho dignifica com o homem. O trabalho permite você ter um destaque na sociedade, principalmente, a função que você desenvolve. Ser coordenador de curso eu acho que traz um “<i>status</i>” social. Acho que isso é uma representação do significado de trabalho. Professor, apesar de que na sociedade em que nós vivemos hoje está em baixa essa profissão no sentido do respeito, do reconhecimento, mas eu acho que ainda que a função trabalho docente traz também esse reconhecimento. Querendo ou não, isso traz um bem estar para você que desenvolve essas funções, tanto de coordenador, quanto de professor como trabalho. Eu acredito que seja isso e não só o salário no fim do mês.</p>	<p>Educação é uma oportunidade de vida em seu sentido geral. É o único mecanismo e o meio de conseguirmos sair de uma condição de vida desfavorável para a favorável. A formação de meus pais, como já havia citado, não contemplou uma formação mais avançada e isso foi uma motivação para eu tentar a minha verticalização nos estudos. A educação eu considero como o TUDO. Inclusive, desde quando eu me entendo como pessoa racional, a minha vida sempre foi estudar. A partir dos 19 anos que eu comecei a trabalhar, mas também nunca deixei de estudar. Sempre conciliando trabalho e estudo.</p>
E5	<p>Trabalho para mim tem sua parte de prazer e a parte de retribuição sobre aquilo que se faz. Então, o trabalho tem a sua parte de prazer, porque, por exemplo, eu ganho pouco, mas eu faço aquilo que eu gosto. E tem a parte de retribuição, quer dizer, eu trabalho e eu tenho que ter a minha contrapartida. Eu acho a filantropia muito interessante, mas para quem tem as condições necessárias pra isso. Eu não pratico filantropia, pois eu não me vejo com condições para isso. Dedicar o tempo que eu tenho para ajudar o próximo é um discurso muito bonito, que se prega hoje de dividir essa responsabilidade com toda a sociedade, mas na prática isso não funciona, então precisa ter a contrapartida. Eu até encaro isso como um modelo americano de comportamento: você precisa receber por aquilo que está sendo feito. Não seria a esse extremo, não é essa a minha formação e não é essa a formação do povo brasileiro. Eu acredito na construção do povo brasileiro, mas que precisa ter a contrapartida. Então, o trabalho para mim é o meio pelo qual eu consigo sobreviver, através do prazer naquilo que faço e gosto. Eu consigo sobreviver como um pai de família, como um profissional.</p>	<p>A criação dos pais sempre me condicionou, sempre me orientou que alcançar os meus objetivos seria através da educação. Então, uma condição melhor de vida, um ciclo de amizade mais adequado, eu diria mais adequado, não, porque seriam mais estudadas, mas que seriam pessoas que me ajudariam mais naquilo que eu queria ou que eu almejasse, enquanto cidadão, como pessoa, como futuro pai de família. Então, eu via a educação sempre como instrumento para alcançar as coisas que eu tinha como objetivo. E também por conta de ser o penúltimo filho da família de 12 irmãos, em que quase todos são professores. A gente sempre teve muito forte essa questão da educação e do sucesso profissional, através da educação.</p>
E6	<p>Eu posso ser masoquista? Então, prazer eu acho que para você se sentir produtivo, você precisa produzir, você precisa construir, você precisa participar. Isso faz</p>	<p>A educação para mim ela tem um sentido, mais formativo, mais da construção da pessoa, do que</p>

	parteda nossa vida, sabe. Por isso que é prazer. Quer me ver doente? Coloca-me de férias ou me opera o estômago, que requer uns 3 meses de afastamento.	a própria concepção da transferência de conteúdo. Eu acho que a educação é uma coisa que está muito mais focada em como a pessoa vai se construir e elaborar aquilo que a gente esta trabalhando em conjunto, que simples $2 + 2 = 4$, ou entre a primeira e a segunda linha eu tenho um Fá, mas é muito mais. É como que esse Fá vai ser importante na vida dela e como que ela vai aplicar isso, o que ela tem com esse Fá, e por aí vai.
--	---	--

5. Sentidos: do trabalho e do estudo para professores e coordenadores.

Nome	Categoria: Trabalho coordenador de curso	Contradições
E1	<p>Eu acho que é uma função importante do campus, talvez menos valorizado do que deveria pela sua importância. Tem importância estratégica no próprio desenvolvimento no curso etc. Mas eu acho que é um trabalho, até certo ponto, gratificante. Muitas vezes o curso... porque aqui... e isso não é coisa do IFAC, não... isso já era... na outra faculdade em que eu trabalhava também tinha esse mesmo problema que coordenador é aquele que resolve os problemas. Não tem professor para tal disciplina, então quem pega sempre é o coordenador, né. NÃO exclusividade aqui do IFAC. Tem um lado ruim que, de vez enquanto, você vai ter disciplinas que você não está necessariamente bem preparado. Por outro lado, para dar a disciplina que você não está bem preparado você acaba se preparando para ela e acaba aprendendo, acaba desenvolvendo novos conhecimentos que você não teria, se não fosse isso no geral. Um pouco das duas coisas, um pouco de falta de, não diria respeito, mas um pouco de reconhecimento, talvez dos colegas, da importância da função, que não se tem. Assim, o coordenador é o chato que fica fazendo cobranças.</p> <p>E eu acho também que mereceria, talvez, uma gratificação maior pela importância no desenvolvimento dos cursos.</p>	<p>É uma função importante, mas não é bem remunerada;</p> <p>Até certo ponto é gratificante;</p> <p>O coordenador é aquele que resolve os problemas;</p> <p>Quando não tem professor é quem assume muitas aulas;</p> <p>Quando tem disciplina que não tem quem queira assumir é o coordenador quem se responsabiliza, mas isso tem o lado bom porque adquire mais conhecimento.</p>

E2	<p>O trabalho de coordenação é um trabalho muito interessante, porque você aprende muitas coisas diferentes como coordenadora. Embora seja um grupo menor que o dos alunos, mas é um grupo mais heterogêneo, é um grupo mais complicado de se lidar. Você tem de passar as demandas exigidas pela direção, você tem que fazer o curso funcionar. Então, você, às vezes, tem de chamar atenção de professor que está chegando atrasado, porque ele não dá aula ou ele faz as trocas e não avisa. Tem uma série de atividades que você acaba se tornando o chato, mas você tem que ficar na parte prática do ensino e os professores não conseguem entender isso. A sua função é fazer com que o curso funcione da melhor forma possível. Então, os professores acham que você está puxando o saco da direção, que você está se rendendo a tudo isso, somente porque você está cobrando tudo isso. Você está cobrando o mínimo, o que é obrigação de todo professor, é o que está no horário programado e, sempre que for faltar, sempre que for possível avisar com antecedência, para que possa ser substituído, já que as nossas turmas são noturnas no curso superior e muitos alunos vêm de outra cidade do interior. Eles vêm para aquela aula e, quando eles não têm aquela aula, aquele deslocamento em que eles gastam de hora a uma hora e meia para chegar ao Instituto e, ao chegar aqui e não ter aula nenhuma, isso é um empecilho que nós temos sempre. Muitos professores não aizam ou quando vem, liberam a turma. Chegam lá e dizem que não vão dar aula e, simplesmente, vão embora ou passam trabalho e vão embora. Então, ser coordenadora é mais ou menos ser uma babá, pelo menos, é o que eu sinto em alguns momentos, porque você tem que ficar vigiando o tempo todo. O trabalho de coordenador e professor era para se relacionar, mas na atual conjectura como nós estamos, eles não se inter-relacionam, porque, quando nós falamos em coordenação, nós ficamos muito com a parte burocrática do processo. Então, o coordenador vai ser o responsável por distribuir os processos, para que os professores atendam às demandas, saber se o aluno pode ou não fazer a disciplina. Nós temos a questão das faltas dos alunos, as disciplinas que eles podem ou não fazer. Nós ficamos com a parte burocrática mesmo, tendo que organizar a semana, os eventos, as palestras, organizar o horário, verificar se o professor tem problema, precisa viajar, se tem que ter substituto. Então, acaba sendo bem desgastante, porque as demandas acabam vindo bem rápido, muito encima. Nós temos um problema, quando se fala em questão de coordenação, quando você quer falar com um professor, porque ele não costuma atender ao telefone e também não responde os e-mails. É claro que existem as exceções. Muitas coisas que nós fazemos na coordenação dependem do que os professores respondem, do que eles vão falar e isso prejudica, atrapalha, nesse sentido. Como resolver uma demanda que não depende de você? O coordenador é só um instrumento que vai lidar com a parte burocrática; a parte educativa é com os professores. Se eles não colaborarem, não tem como resolver. Limitações que existem entre o trabalho da coordenação e o trabalho do professor? Em relação a coordenador é pessoal. A primeira limitação seria isso. Falta de assessoria, de alguém para ajudar ali. Nós não temos um pedagogo para nos orientar ali. Então nós fazemos tudo por nós mesmos, com acertos ou erros. Em relação ao professor, seriam as dificuldades de fazer aulas diferentes das aulas tradicionais. Então, essas duas funções não se relacionam, porque, na atual conjectura, professor é professor e coordenador é coordenador.</p>
E3	<p>Coordenação é importante pela questão da experiência também e eu sempre gosto de passar por vários tipos de experiência e, coordenação de curso, pela própria questão da ajuda. Quando me chamaram foi porque ninguém estava querendo mesmo ficar na</p>

	<p>coordenação. As pessoas não estavam conseguindo. Em nossa área da Administração, por exemplo, são poucos profissionais e tem muitas disciplinas, todo mundo tem a carga muito cheia. Ninguém estava querendo. Então eu vim para a coordenação e pedi, assim: se em dois meses conseguiram alguém, porque eu só ia ficar dois meses, só pra contribuir naquele momento. Então, quando eu peguei a coordenação, foi no sentido de contribuir, porque, financeiramente, não compensa - ainda tem esse detalhe. Tem vários fatores também. Ainda tem o financeiro, que não estimula então eu vim no sentido de contribuir. Eu ainda disse: “olha, pela questão financeira vocês sabem que ninguém ficaria em coordenação”, mas, assim, para contribuir. Só que nunca aparecia ninguém na nossa área, e eu fui ficando. Fiquei quase dois anos. Eu achei importante, primeiro, por que a gente conhece alguns processos, a gente, né, conhece algumas situações que só como docente você as vezes não tem como. Você pega experiência, você aprende também a trabalhar em equipe, você aprende, você contribui com professores, com diretores, com alunos. Então, acho que é importante, sim, para nossa carreira profissional. Também ajuda na nossa progressão. Tem um valor mais na frente que pode contribuir, acrescentando a questão da experiência que eu achei legal, no sentido de aprender mais. A nível pessoal, percebo que é preciso ter mais de paciência, porque lidamos com pessoas diferentes, vivenciamos as relações interpessoais com alguns problemas e isso tem em todo lugar pois são confrontos por ideias, opiniões diferentes e isso é normal. Mesmo assim, vale pela experiência. Não percebo que existe relação, até por que a coordenação é a parte de equilíbrio entre o professor e aluno e, como professor e estando em cargo de coordenação, a gente percebe também onde estão as carências, as fraquezas, o apoio ao professor, o apoio ao aluno. A gente consegue perceber os dois lados. O coordenador, na realidade, está administrando situações que envolvem professores, alunos, a direção, a alta gestão e tal. Você consegue perceber essa inter-relação e como um afeta o trabalho do outro no desenvolvimento das atividades. No setor público, a gente tem limitações que são inerentes ao cargo. Você não tem autonomia pra fazer, porque já existe uma norma pronta. Isso causa demora e é possível perceber lá na sala de aula no trabalho do professor. O professor que está ali na parte final, também. Ele sabe dos problemas. O Professor ficaria muito bem sem o Coordenador, porque o Diretor de ensino é com ele que fica a parte mais difícil. O Coordenador, ele é importante pela questão dos cursos que são diferenciados, e o diretor precisa desse elo, mas um Professor em si, com a Direção de ensino ele já estaria bem resolvido. As coordenações são importantes por que são muitos cursos, são muitas áreas, então é necessário. Não percebo conflitos; eu percebo intenção de melhorar de ambos os lados, de procurar soluções. Eu vejo que o coordenador está mais para tentar contribuir e agilizar. A coordenação, para que realmente consiga cumprir com as atribuições, necessita que esse coordenador que também é professor tenha uma carga horária de sala de aula reduzida. No meu caso, eu tinha muitas aulas, vivia cansada e isso impede de trabalhar bem, de ter uma qualidade de vida. Quanto à remuneração, é uma vergonha. Por isso que eu falo para todo mundo: “Gente, quem está nas coordenações de curso está mais pela contribuição para instituição, para os alunos”. Porque pela remuneração eu acho que a maioria, se fosse perguntar, não estaria. Um dos fatores que complicam é a falta de uma normatização, quanto às funções da coordenação. Hoje, a coordenação faz tudo.</p>
E4	<p>A coordenação tem como principal função garantir o andamento do curso. Eu acho que a relação coordenação e docência tem que existir, obviamente, porque eu acho que comunga. Mas acredito também, de certa forma, que existem as limitações de ambas as partes e que uma não se sobrepõem a outra; muito pelo contrário. Bom, eu não consigo visualizar contradições nesse sentido. Pelo menos, na</p>

	minha coordenação, com a minha função de professor eu não consigo ver contradições.	
E5	<p>Olha, seria o trabalho mais importante, mas não está sendo um trabalho importante. Porque eu imagino a figura do coordenador como quem articula ações institucionais para aquele curso. Então, o coordenador tem de ser um profissional autônomo e que tivesse a sua autonomia para o trabalho. Autonomia, por exemplo, para estabelecer convênios, intercâmbios com instituições, para que houvesse uma valorização maior daquele curso o qual ele coordena, mas isso não acontece. Existem dispositivos normativos que impedem que isso aconteça. Então o trabalho do coordenador, é ainda muito precário por conta disso também. Porque que há uma valorização mais do trabalho do que do planejamento. Como professor e como coordenador é uma relação difícil diante do problema que é um problema sistêmico. Eu penso assim: você gasta muito mais tempo fazendo a tarefa do que planejando, quando deveria ser ao contrário. Não é que a pessoa tenha que trabalhar menos, não é isso, a educação é assim. Você não pode transformar a educação em um trabalho de operário, nós não somos operários. Esses nichos de profissionais demandam certo tempo de preparo. É uma relação difícil, porque você tem dispositivos normativos que te impedem de fazer determinadas coisas e você cai naquele mesmo problema que é a questão: devemos fazer a tarefa e não o planejamento. E é assim, é uma coisa que você precisa estabelecer prioridades. Essa palavra acaba caindo no desgaste e você vive em um cenário como esse. Hoje, por exemplo, eu estou querendo pegar um problema que existe na coordenação, um problema que eu possa trabalhar nele e eu me tornar um pai desse problema, porque eu vou pegar esse problema e tentar resolver, mas só ele. Tem outros problemas também que são grandes, mas eu vou pegar só esse e vou tentar resolver esse só. Por quê? Por que há um foco maior na realização da tarefa e ponto. Então, as outras coisas vão ter que esperar, porque essa daqui eu consigo resolver. Quer dizer, as outras eu não consigo. Como montar um carro, por exemplo. Você está na linha de produção, você tem um carro sendo montado, se o “cara” não consegue apertar aquele parafuso a produção para. Então vai ter que resolver só aquilo. Como apertar aquele parafuso? Depois que apertar aquele parafuso, aí é que a produção continua. Então isso é porque nós estamos com um foco na tarefa, no trabalho e não na questão do planejamento. Essa comparação do parafuso é a</p>	<p>Seria o trabalho mais importante, mas não está sendo um trabalho importante.</p> <p>É um profissional articulador, mas não possui autonomia.</p> <p>Seria o trabalho mais importante, mas é precário.</p> <p>Seria o trabalho mais importante, mas não tem tempo para planejar.</p> <p>É uma função importante e deveria ser complementar ao trabalho do professor, mas isso não acontece.</p>

seguinte: porque que essa situação para apertar o parafuso? A função do professor é planejar um parafuso adequado, para quando aquele parafuso, seja o professor ou qualquer outro for colocado, ele já esteja em conformidade, e isso não acontece. Nós temos um problema: Apertar. Professor, me ajuda a apertar o parafuso? O professor precisa ensinar a apertar o parafuso, o professor precisa ensinar que você tenha aquele parafuso e que esse parafuso foi pensado adequadamente e que aquilo que você vai fazer é sintomático. Não vejo o trabalho de coordenação e o do professor como funções complementares. Com esse sistema de trabalho elas não se complementam. Aliás, elas são conflituosas. Totalmente. Exigências que são cobradas no ensino não complementam, não são pertinentes ao ofício de um coordenador ou de um trabalho de uma coordenação. As contradições são diárias, onde o professor tem que ter as condições necessárias para que ele possa ter esse acompanhamento físico daquilo que está sendo realizado em sala de aula. Então, há sempre um desgaste constante entre o que o diário apresenta, o instrumento do diário e o que a coordenação precisa cobrar do professor. Isso é um conflito constante. No meu entendimento deveria ser uma relação complementar nas seguintes questões: o professor na sala de aula sabe de suas atribuições e sabe das suas responsabilidades. Então, o coordenador não precisa fazer um acompanhamento pontual disso, deveria ser desnecessário esse tipo de acompanhamento. Mas também, por outro lado, a coordenação precisaria dar condições mais adequadas, para que o ensino pudesse ser melhor aplicado. Por exemplo, a sociedade civil ou instituições fora do Instituto, da escola, deveriam estar se relacionando com essa coordenação e essa coordenação, criando ações que favoreçam as atividades de ensino. Então, essas interlocuções entre sociedade civil e a escola deveriam acontecer através da coordenação. Como acontece? Ela acontece via professor, mas deveria ser via coordenação. O professor, por sua vez, acaba tendo de atender essas demandas da coordenação. Existem responsabilidades de ambas as partes e essas responsabilidades deveriam ser complementares e não são; são conflituosas. Porque aquele que não está cumprindo com suas responsabilidades e atribuições não está sendo fiscalizado e a responsabilidade daquele outro que no caso é o coordenador, que deveria ser de interlocução e de articulação entre sociedade civil e escola que deveria estar fazendo para facilitar a

	<p>vida do professor não faz. Isso acaba sendo um problema sistêmico, você acaba não fazendo uma coisa nem outra, por isso a relação de trabalho conflituosa, e a gente vive um degrau em escala ascendente de desgaste no trabalho.</p>	
<p>E6</p>	<p>Eu acho que o trabalho da coordenação deveria ser um trabalho integrador. A coordenação não media, não coordena as ações acadêmicas, ainda mais uma coordenação que está ligada ao ensino médio como é a minha. Eu acho que um coordenador tem que ter uma visão, tem que ter uma formação humanista muito grande, além da formação acadêmica, pedagógica. Essa mediação de conflitos em sala de aula, mediação de conflitos entre a equipe de Professores, entre escola, pais e alunos, isso faz parte do dia-a-dia da coordenação como hoje aqui ela está estruturada. O planejamento das ações acadêmicas, a participação da confecção dos calendários, a organização das semanas que aqui não existe, a semana de prova, semana de entrega de diários, as semanas que a gente viveu e observou em outras Instituições. Aqui não, a coisa não é respeitada, justamente pela cultura organizacional que foi desenvolvida, a falta de comprometimento, de profissionalismo até de alguns professores. Então isso dificulta o trabalho da coordenação, desmotiva. O Coordenador trabalha com contato com aluno, contato com gente, e isso reabastece, né, reacende essa vontade continuar e trabalhar.</p> <p>Relações com a docência: a gestão, aparentemente, é um papel que requer frieza. Só que eu não acredito nisso. Então, eu volto a falar sobre o papel do homem, vamos pôr aqui “da criatura”, papel da coordenação, ela é o mesmo papel da docência, né. Eu não me imagino, Marlova, tendo funções diferentes que não a construção e contato com o outro. Então a docência é coordenação. Eu enxergo como coisas complementares. Auxilia-me a perceber melhor o meu papel, apesar de termos uma demanda enorme. A falta de estrutura que nós temos aqui na coordenação impede de agilizar, para que a gente possa desenvolver um trabalho como deveria ser. Esse superaproveitamento, esse asoerboamento de ações que a gente tem de ações dentro da coordenação, isso prejudica o nosso trabalho dentro de sala de aula, mas, ao mesmo tempo, faz com que a gente consiga enxergar as coisas com mais clareza em sala de aula do que quem estando longe do papel de gestor. O contato diário com as rotinas administrativas da escola, das rotinas pedagógicas que permeiam a coordenação, dão outra visão para você em sala de aula. Eu percebo assim, sabe. É a questão puramente burocrática. Eu tive uma professora em dois cursos que eu coordenei que ela dizia assim: “toma muito cuidado com o que você vai fazer para você não confundir coordenação de curso com orientação educacional. É mesmo que tenham sido cursos superiores. Quero dizer que tu tens naturalmente. Toma muito cuidado, porque tu colocas muito do teu coração naquilo que tu fazes. Então, em determinado momento, isso pode atrapalhar as medidas administrativas da coordenação”. Esse símbolo de frieza quem imputou para mim foi ela. Ela disse “olha, o trabalho da coordenação, às vezes, é frio. É um trabalho burocrático, é um trabalho de assinar papel mesmo, mas, em determinados momentos, percebo que não é. Ontem, por exemplo, das 8 da manhã até às 4 da tarde, foi a hora que eu saí daqui. Foi o período de visitas constantes de alunos com problemas e de pais também, com demandas para serem compartilhadas com a coordenação não são nem resolvidas, são compartilhadas, porque a mãe vem aqui, por exemplo, decidida a tirar a filha, mas ela externou toda a angústia que ela estava sentindo em casa. Possivelmente, se fosse outro colégio ou outra coordenação, essa mãe não se sentiria tão à vontade da forma que ela tão emocionadamente fez. Eu precisei até esperar a reação, para ver se acalmava a mulher, mas é o trabalho da coordenação. Eu estava tentando me referir a isso mais ou menos, essas rotinas burocráticas, administrativas que não</p>	

	<p>compreendem a relação com o outro. A limitação da coordenação imputada ao trabalho docente. Olha só, o IFAC é uma escola nova, é um Instituto novo, que começou do zero e foi-se construindo. Tentou-se fazer uma estrutura muito enxuta para o IFAC, só que a coisa não aconteceu. Esqueceram muita coisa ou deixaram de dar atenção a questões que são importantes no trabalho da coordenação. A estrutura do trabalho da coordenação não tem um suporte de profissionais que possam estar fazendo uma intermediação entre a sala de aula e a coordenação, como um fiscal de corredor. Nós não temos um profissional de orientação educacional aqui dentro. Nós não temos um profissional da saúde. Isso deveria ter, porque faz parte das estruturas dos institutos. A orientação educacional é que vai refletir a maluquice que a gente tem aqui dentro, né, nessa evasão alta que tem no ensino médio, nos índices e normas de reprovação. Tudo isso recai sobre a figura do coordenador. Então, coordenador aqui tem que ser secretário de coordenação, coordenador tem que ser fiscal de coordenador, coordenador tem que ser orientador educacional, coordenador tem que levar aluno acidentado ao médico, coordenador tem que ver o que está acontecendo, se o aluno está em sala de aula ou se o aluno saiu e retornou sem a comunicação com os pais. Então esse asoberbamento de atividades prejudica o trabalho da gente. A gente acaba sem tempo, por exemplo, para elaborar uma aula mais detalhada. Sempre, sempre apagando incêndio. São trabalhos complementares, na medida em que a gente consegue, por exemplo, ter um suporte suficiente para preparar a sala de aula. Quando eu não tenho esse suporte, a coordenação é um fardo, porque toda a atividade que deveria ser trabalhada com a equipe vai ser desenvolvida, no caso, pela coordenação. Aí entra tudo aquilo que eu falei na questão anterior: orientação educacional, fiscalização de corredor, confecção de documentos, elaboração de textos de documentos administrativos. Na medida em que você tem que responder às demandas que vem da gestão, às vezes, serve até de psicólogo pra atender aluno, atender pai, atender professor.</p>
--	---

Nome	Categoria: Sentido do trabalho do professor
E1	<p>Professor, para mim, é poder contribuir com a formação de profissionais, colocar pessoas qualificadas e preparadas para o mercado de trabalho. Eu vejo o lado romântico da coisa, no sentido de estar podendo ter o privilégio e a responsabilidade de influenciar a vida de um grupo de pessoas, pois queira ou não o professor acaba tendo um papel fundamental. Não sei se cabe aqui, mas só para fazer um comentário, me aconteceu essa semana, em processos escolares, eu como fui o coordenador do curso lá em cruzeiro do sul, eu conheço, enfim, a ideia do curso etc. Eu sempre procuro incentivá-los, mostrar para eles que eles escolheram um bom curso que é um curso bacana por N razões. Essa semana eu estava em um desses discursos e o aluno fez o seguinte comentário: Pô! Professor, o senhor deveria fazer uma assim palestra para os outros professores aqui do curso. “Professor vem dar aula aqui e diz que esse curso é uma ‘bucha’, que não sabe o que estamos fazendo aqui, não sei o que, não sei o que”. Pô! Os alunos ficam praticamente desmotivados, devido certos comentários que alguns professores fazem.</p>
E2	<p>Enquanto professora, a sua ocupação, na verdade, é conseguir interagir com a turma. É obrigação de todo professor que está no horário programado, sempre que for faltar, sempre que for possível, avisar com antecedência, para que possa ser substituído. Eu gosto de ser professora. Eu me sinto bem estando em uma sala de aula. Então, eu não fico mal humorada, eu não fico com preguiça. Eu sempre gosto de trazer coisas diferentes e interajo com os alunos. É claro que problemas sempre vão existir, eles vão aparecer, porque nós</p>

	lidamos com pessoas e nem sempre todas as pessoas pensam da mesma forma, aceitam as mesmas regras. Às vezes, tem alguns embates, mas nada que eu não consiga resolver. Sou professora, porque eu gosto, e é na sala de aula que eu me sinto realizada, que eu me sinto bem.
E3	Quando comecei a dar aula, eu nunca imaginei na minha vida que eu ia ser professora. Começa daí, né. Então, em 1990, eu me formei em Belém do Pará. Voltei pro Acre, fui trabalhar em um órgão público. Teve umas questões lá que um tal de PDB, onde a gente que entrou depois da constituição foi obrigado a sair e daí eu fiquei só como Cargo de Confiança. Quando mudou de Governo e acabei tendo que sair desse cargo de confiança, logo em seguida me chamaram para dar aula numa faculdade aqui, e então eu fui. Eu nunca imaginei que eu ia ser professora, né. Eu fui muito nervosa, achava que não ia conseguir, fui mesmo com a cara e a coragem. Não era preparada, estava um tempão sem estudar e foi muito difícil no início. Comecei a dar aula, senti muita dificuldade, mas fui persistente tanto pela necessidade, como também por que era mais uma situação na minha vida que eu tinha que enfrentar. Depois, eu comecei a me preparar e fiz uma especialização de Didática e Docência do Ensino Superior. Com esse curso, comecei a pegar mais segurança, comecei a me sentir, a estudar. Aí eu comecei a gostar, me senti realizada, pelo fato de que eu estava fazendo alguma coisa útil pela humanidade e isso faz parte da minha vida. Eu gosto de fazer alguma coisa pelo outro, né. Claro que também estava fazendo por mim, claro, é o meu emprego, é da onde eu sobrevivo, mas principalmente pelo fato de você estar fazendo parte do crescimento de pessoas. Isso é recompensador. Então, quando eu vou a algum lugar que tem algum ex-aluno que me agradece, eu sinto realmente que ser professor é isso: é contribuir de alguma forma com pouco, tanto no crescimento de uma pessoa, de várias pessoas, como também, do mundo como um todo. Então, a questão da contribuição é o que me faz sentir realizada, porque financeiramente nós sabemos que no Brasil a área da docência não é uma coisa motivadora. Eu sinto que estou contribuindo, fazendo alguma coisa para ajudar.
E4	Como professor, eu acredito que eu tenho uma função social muito importante, porque eu acredito que o docente é um formador de opinião. Consequentemente, muitas pessoas se refletem na nossa pessoa profissional e, portanto, de extrema relevância para o caráter das pessoas com as quais nós lidamos diariamente. O docente, por sua vez, por estar diretamente no espaço de aprendizado, ele tem que, em conjunto com a coordenação, trabalhar para que possa formar as pessoas da melhor maneira possível.
E5	O trabalho do professor é essencial, por demais importante. E daí é que vem essa preocupação, esse sentimento de incômodo que a gente tem. Porque como a gente quer fazer uso de recursos didáticos e eu sou péssimo de didática, porque eu não recebi formação disso. Então, eu acabo tendo que gastar muita energia com isso. Quando você percebe que não tem esse incentivo às condições necessárias para você fazer esse trabalho isso vai te incomodando, vai te dando uma insatisfação muito grande. O magistério é aquela historinha: ou você ama ou você odeia. Eu sou uma das pessoas que ama, mas nós temos também família, condições de vida que precisam ser mantidas. Não é questão de que nós queremos um “luxo”. A nossa sociedade exige isso. A nossa sociedade exige a aquisição de serviços, por exemplo, que para o profissional da educação deveria ser disponibilizada, deveriam ser garantidas, mas não são, isso não existe. Então, esses serviços que a sociedade moderna exige de nós, nós não conseguimos materializá-lo e o trabalho docente acaba sendo prejudicado. A função do professor é planejar , o professor precisa ensinar . O professor tem que ter as condições necessárias , para que ele possa ter esse acompanhamento físico daquilo que está sendo realizado em sala de aula. O

	professor na sala de aula deve saber de suas atribuições e saber das suas responsabilidades.
E6	<p>Eu vinha conversando com a turma de Biologia e explicando a minha trajetória. Eu fui aluno da escola técnica federal da Paraíba, em 1988. Eu comecei a estudar edificações e também fui estudar música por conta da escola técnica, porque comecei a participar do coral por causa de namoradinha e toquei na banda sinfônica de lá. A minha formação em casa, o sonho da família era que eu fizesse medicina. Então, quando eu cheguei com a demanda da música, foi um choque pra todo mundo. Então, me colocaram para fazer análise, e eu me preparei para ser executor, para ser performer, né. A prova é tanto que eu fiz canto lírico. Então eu cantei ópera, fiz concerto e com coral, regendo coral, cantando com coral, cantando com orquestra, cantando com piano, coisas que no começo eu negava. A docência eu convivi com a prática de meus pais. Meus pais são fundadores da UFAC. Então, eu me criei nos corredores da UFAC, vendo os dois coordenando os cursos e dando aula. Essa coisa fica na gente e, no momento em que eu senti necessidade, não financeira, mas de conviver, porque eu acho que a docência é conviver. Daí eu me lembro do Paulo Freire, que não existe um papel do professor; ele é um papel. Ele é um papel circulante, né, ele não é um papel fixo no Professor. Ele, o Professor, ensina e, ao mesmo tempo, aprende. O aluno ensina e, ao mesmo tempo, aprende, mas ensina e aprende por conta das relações que são desenvolvidas na sala de aula, e essa relação entre estar desenvolvendo dois papéis e o que me fascina, sabe, eu me torno uma pessoa melhor convivendo com o aluno e eu amo, eu amo ensinar. Dá vontade de chorar, pode um negócio desse? Ensinar, a prática é uma coisa divina, porque se constrói no contato do homem. O contato nos torna melhor e eu acho que a nossa preocupação hoje, nesse nosso dia a dia, nessa nossa maluquice da modernidade e da pós-modernidade, ou seja, lá as “dades” lá, que todas que nós podemos classificar, o quanto do outro que existe em mim e o tanto de mim que existe no outro e o quanto que essa coexistência ente os dois... entre as duas... é o outro em mim e o mim no outro. Essa percepção é importante para que nos tornemos pessoas melhores. Acho que a docência é sacerdócio, na medida em que eu posso me tornar, eu posso modificar a minha vida e eu posso modificar a vida de quem está perto de mim, a partir de uma coisa maravilhosa que é aprender com quem está aprendendo.</p>

6. Tempo livre

Nome	Tempo livre para professores e coordenadores
E1	Eu brinco com minha filha, tento ser um bom pai. Quando ela deixa, eu tento ler alguma coisa. Leitura é um dos meus passatempos favoritos. Estou lendo a biografia de Getúlio Vargas, do último volume.
E2	Viajar.
E3	O tempo livre é dedicado a cuidar dos animais. Gosto de caminhar, ouvir música, ficar na internet, ou seja, eu tiro uns momentos de lazer, assim, simples. Por enquanto, simples, nada muito sofisticado.
E4	Programa com a família em clubes de lazer.
E5	Lazer eu gosto bastante na minha família o contexto familiar e, assim, de entretenimento. Gosto, particularmente, de cinema e de viajar ou andar de moto, que é um dos prazeres que eu tenho; é uma coisa que me fascina muito.
E6	Lá em casa as coisas todas são feitas pra família. O lazer nosso privilegia as crianças. Todo programa que nós fazemos é em prol das crianças, mas a principal preocupação é contextualizar as atividades de lazer com o que é informativo para eles. Então a gente ouve muita música, a gente ouve muita ópera, a gente discute. A gente assiste muito filme. Quando não estamos aqui, vamos vai muito ao teatro.

APÊNDICE D - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR DE CURSO

TRABALHO DO COORDENADOR DE CURSO			
MACRO CATEGORIA	MICRO CATEGORIAS	QUANTIDADE	RELAÇÕES - CONTRADIÇÕES
PROFISSÃO IMPORTANTE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Função importante ✓ É uma função humanista ✓ É um trabalho integrador ✓ É um trabalho que contribui para a experiência profissional, que estimula o trabalho em equipe ✓ É um trabalho interessante ✓ É um trabalho que contribui com a instituição ✓ Intermediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno ✓ Traz status 	7	<p>É uma função importante, mas não é bem remunerada.</p> <p>Até certo ponto é gratificante.</p> <p>Quando não há quem queira assumir alguma disciplina é o coordenador quem se responsabiliza, mas isso tem o lado bom, porque se adquire mais conhecimento.</p> <p>Seria um trabalho importante, mas não está sendo.</p> <p>Apesar de interessante é um papel complicado.</p> <p>Deveria estar relacionado com o trabalho do professor. Na atual conjectura, não se tem essa relação. Professor é professor, coordenador é coordenador.</p>

<p>BUROCRÁTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aquele que resolve os problemas ✓ Organizar a semana do curso ✓ Organizar a participação dos alunos em eventos pertinentes ao curso ✓ Avaliar as palestras pertinentes ao curso ✓ Organizar o horário das aulas ✓ Verificar se o professor tem problema, se precisa viajar, se tem que ter substituto ✓ É um trabalho que vai lidar com toda essa parte burocrática do ensino ✓ Correr atrás de infraestrutura ✓ Lutar para a existência do próprio curso ✓ Coordenar as ações acadêmicas entre gestão, professor e alunos ✓ Fazer o curso funcionar 	<p>11</p>	<p>O coordenador é aquele que resolve os problemas.</p> <p>Ser um elo entre o trabalho burocrático e o ensino.</p> <p>Quando não tem professor é quem assume muitas aulas.</p>
---------------------------	--	-----------	--

<p>PRECARIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não possui reconhecimento pelo trabalho importante que realiza ✓ Controle, vigilância ✓ É o chato que faz cobranças ✓ Trabalho que se desenvolve sem a assessoria adequada. O coordenador faz tudo por si só, errando ou acertando ✓ É um trabalho desgastante ✓ É um trabalho de babá ✓ Chamar a atenção do professor que chega atrasado ✓ Não recebe a remuneração adequada ✓ Ser coordenador é uma coisa e ser chefe é outra ✓ É um trabalho precário ✓ Um papel chato porque é um papel de cobrança ✓ Resolução de conflitos entre alunos, professores e equipe 	<p>12</p>	
----------------------------	--	-----------	--

APÊNDICE E – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR QUE TAMBÉM É COORDENADOR DE CURSO.

TRABALHO DO PROFESSOR			
MACRO CATEGORIA	MICRO CATEGORIAS	QUANTIDADE	RELAÇÕES - CONTRADIÇÕES
PROFISSÃO IMPORTANTE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter o privilégio e a responsabilidade de contribuir e influenciar na formação de outros profissionais ✓ Incentivar os alunos ✓ Útil para a humanidade ✓ Fazer parte do crescimento de pessoas e do mundo ✓ Função social ✓ É importante ✓ Formador de opinião ✓ Essencial ✓ Recompensador ✓ Prazeroso ✓ É planejar 	12	Ama a profissão, mas, ao mesmo tempo, sabe que essa profissão impossibilita o acesso a certos bens de consumo necessários.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deve saber de suas atribuições e saber das suas responsabilidades. 		
DESVALORIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não possui incentivo às condições necessárias de trabalho (infraestrutura, número adequado de alunos, turmas, remuneração). ✓ Financeiramente não é atrativo ✓ É um emprego, de onde eu sobrevivo. ✓ Causa insatisfação ✓ Excesso de trabalho burocrático ✓ O tempo livre acaba sendo utilizado para o trabalho ✓ Profissão que está em baixa ✓ Sofre falta de respeito ✓ Não é reconhecido ✓ Muita cobrança ✓ Pouca assessoria ✓ Não tem respaldo ✓ Muita burocracia ✓ Muitas aulas diferentes para planejar 	17	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desrespeitada ✓ Diferença de regime de trabalho (diferença de salário, com a mesma quantidade de trabalho) ✓ Tem que dar aula em vários níveis de ensino 		
PROFISSÃO TRANSFORMADORA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem um lado romântico ✓ Interagir, gostar do que faz ✓ Questão de escolha ✓ Motivador ✓ Você ama ou você odeia ✓ Ensina e aprende ✓ Tornar-se uma pessoa melhor ✓ Sacerdócio ✓ Afago ✓ Conviver ✓ Privilegiado 	10	