



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRITU SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SUSIANE MARIA BAMPI

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO
NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018

ERECHIM

2019

SUSIANE MARIA BAMPI

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO
NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa e Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Orientadora Prof. Dra. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2019

SUSIANE MARIA BAMPI

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO
NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa e Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Está dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 30/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Adriana Dickel – UPF – Passo Fundo

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS – Erechim

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – UFFS – Erechim

Prof. Dra. Ivone Mendes – UFFS – Erechim

Dedico esta pesquisa aos docentes comprometidos com a sua formação e profissão e que, portanto, se encontram em um constante processo de inacabamento ao se assumirem como profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Trilhar essa trajetória desafiante e repleta de obstáculos contra o tempo foi necessária para que eu chegasse até aqui. Embora meu esforço tenha sido determinante, pessoas especiais estiveram ao meu lado, apoiando com gestos, palavras, olhares e escuta, mesmo antes de iniciar essa caminhada. É mais que chegada a hora de agradecer...

À presença de Deus em todos os momentos de minha vida.

À minha mãe e ao meu pai que sempre me incentivaram na vida e nessa caminhada com amor, carinho e confiança, sustentando novos e importantes voos em minha vida, demonstrando seus cuidados na minha presença ausente.

Ao meu namorado Tiago que me acompanhou com muita paciência, amor e cuidado, e me respeitou em minha presença ausente.

Ao meu irmão Vitor e à minha prima/irmã Luana, pelas aventuras nas estradas da região e pelo carinho fraterno. Aos demais familiares, especialmente minhas tias professoras que me incentivaram e interferiram em minha escolha profissional.

Às minha amigas e companheiras de caminhada do curso, Paula e Simone, pelos momentos vividos, os cafés epistemológicos, companhia e apoio mútuo. À Mirian, minha companheira de discussões *em* e *no* contexto, pelo apoio.

De maneira especial, agradeço as valiosas contribuições dos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus Erechim, e aos Professores que aceitaram fazer parte da qualificação e defesa dessa dissertação, Prof. Dra. Adriana Dickel (UPF) e Prof. Dr. Jerônimo Sartori (UFFS).

À minha querida e especial Professora Orientadora Prof. Dra. Adriana Salete Loss, por sua competência e paciência; por me acolher com tanto cuidado, carinho, confiança e segurança durante essa caminhada.

Às escolas e os(as) professores(as) em exercício na região da AMAU/RS os quais tiraram um momento do seu precioso tempo para que essa pesquisa pudesse ser concretizada.

Às minhas colegas e amigas de profissão da EMEI Doutora Vera Beatriz Sass, por todo o carinho, preocupação e incentivo, especialmente, à Simone, à Licini e à Aline, por eu sempre poder contar com vocês desde o dia da seleção do Mestrado.

A todos que confiaram e acreditaram em meus sonhos, gratidão!

RESUMO

A dissertação “Experiências formativas dos(as) professores(as) em exercício na Região da AMAU/RS, entre 1980 a 2018” situa-se no campo da formação de professores, cuja temática aborda a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) em exercício na Região da AMAU/RS, entre 1980 a 2018. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Scritu Sensu Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus Erechim, Linha de Pesquisa Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais. O estudo tem como objetivo investigar e analisar as características presentes nos processos de formação inicial e continuada no período de 1980 a 2018 dos(as) professores(as) em exercício nas escolas públicas estaduais na região da AMAU/RS. Para isso, buscaram-se compreender os marcos que influenciaram o processo de evolução e organização escolar, a concepção de escola e educação presente na organização e estrutura das escolas; procurou-se identificar a concepção de formação presente nos programas e ações políticas docentes, de modo a caracterizar o perfil docente, resgatando as experiências formativas dos professores em exercício. Dessa forma, a investigação tem origem na problemática: Como se caracterizam os processos de formação inicial e continuada presentes no período de 1980 a 2018 dos(as) professores(as) em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul? A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e interpretativa de dados gerados por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o qual compreendeu oito professores(as) em exercício nas escolas públicas estaduais da Região Alto Uruguai, localizadas nos municípios emancipados após 1980. O estudo contempla a contextualização do período entre 1980 a 2018, os principais programas e ações políticas de formação de professores e o perfil docente. A coleta dos documentos foi realizada em Atas, Quadro de professores, Projetos Político Pedagógicos, Regimentos Escolares, Projetos, fotos e imagens antigas e atuais das escolas. Analisaram-se, os aspectos referentes à estrutura física e à organização administrativa e pedagógica das escolas. Com as entrevistas semiestruturadas, refletiu-se sobre as concepções de processos formativos da formação à profissão. Depreende-se que a concepção de formação inicial esteve pautada na racionalidade técnica, tendo em vista os anúncios que postulam uma separação entre teoria e prática e o caráter de instrumentalização, além de uma perspectiva acadêmica que postula a formação de um especialista em domínio de conteúdos a serem aplicados. Após a LDB 9394/96, a formação continuada passa a ser realizada na escola e se observa a relevância desse processo formativo ao considerar as generalizações das políticas de governo que se instalaram no cenário estadual a cada entrada de governo-administrativo. A percepção sobre a formação continuada parte das reflexões dos professores sobre o que produziu sentido, tornando-se essencial devido às mudanças presentes no contexto, e portanto assumindo a formação docente como um processo inacabado à medida que o professor se assume como sujeito da própria formação. Por fim, realizou-se um diagnóstico que aborda a docência e a formação entre 1920 a 2018 com a unificação de duas pesquisas, apontando diretrizes para se pensar a formação continuada.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação inicial. Formação continuada. Concepção de formação. Experiências Formativas.

RESUMEN

La disertación titulada "Experiencias formativas de docentes en actividad en la región de AMAU / RS: entre 1980 y 2018", se encuentra en el campo de la formación docente, cuyo tema aborda la formación inicial y continua de docentes en actividad en la región AMAU / RS, entre 1980 y 2018. La investigación está vinculada al Programa de Posgrado Scritu Sensu, Máster Profesional en Educación en la UFFS - Campus Erechim, Línea de Investigación de Procesos Pedagógicos, Políticas y Procesos Educativos. El objetivo principal del estudio es investigar y analizar las características presentes en los procesos de formación inicial y continua en el período de 1980 a 2018 de los maestros en las escuelas públicas estatales, en la región de AMAU/RS. Para eso, tratamos de entender los hitos que influyeron en el proceso de evolución y organización escolar, la concepción de escuela y educación presente en la organización y estructura de las escuelas; buscamos identificar la concepción de formación presente en los programas y acciones políticas docentes, con el fin de caracterizar el perfil docente, rescatando las experiencias formativas de los profesores en actividad. De esta manera, la investigación se origina en la problemática: ¿Cómo se caracterizan los procesos de formación inicial y continua presentes en el período de 1980 a 2018 de los maestros en actividad en las escuelas públicas estatales en la región del Alto Uruguay de Rio Grande do Sul? La investigación se estructura en el enfoque cualitativo, exploratorio, descriptivo e interpretativo de los datos recopilados a través de la investigación bibliográfica, documental y de campo, con docentes en actividad en las primeras escuelas públicas estatales de la Región del Alto Uruguay, ubicadas en los municipios emancipados después de 1980. El estudio bibliográfico contempla la contextualización del periodo, 1980 a 2018, los principales programas y acciones políticas de formación del profesorado y el perfil docente. Los documentos se recopilaron en Actas, Junta de Maestros, Proyectos Políticos Pedagógicos, Regimientos Escolares, Proyectos, fotos e imágenes antiguas y actuales de las escuelas, y se analizaron los aspectos relacionados con la estructura física y la organización administrativa y pedagógica. Con las entrevistas estructuradas se analizaron sus concepciones sobre sus procesos formativos, considerando la formación para la profesión. Finalmente, parece que la concepción de la formación inicial se basó en la racionalidad técnica, considerando la dicotomía entre teoría y práctica y el carácter instrumentalizado, además de una perspectiva académica que postula la formación de un experto en el dominio de los contenidos aplicados en pasantías. Después de la LDB9394 / 96, la formación continua de los maestros comienza a llevarse a cabo en la escuela, y se observó la relevancia de este proceso formativo al considerar las generalizaciones de las diferentes políticas gubernamentales que se instalan en el escenario estatal en cada entrada del gobierno-administrativo. La concepción de formación continua parte de las reflexiones de los maestros sobre lo que produjo significado, volviéndose esencial debido a los cambios presentes en el contexto, caracterizándola como un proceso inacabado, ya que el maestro se asume como el sujeto de su propia formación. Se realizó un diagnóstico abordando la enseñanza y la formación entre 1920 y 2018 con la unificación de dos investigaciones que señalaron pautas para pensar en la formación continua.

Palabras clave: Formación docente. Formación inicial. Formación continua. Concepción de formación. Experiencias formativas.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Gráfico das matrículas nas modalidades presencial e a distância.....	890
Figura 2 - Gráfico da taxa de desistência.....	911
Figura 3 - Distribuição dos docentes e suas disciplinas.....	923
Figura 4 - Mapa político da AMAU/RS.....	1001
Figura 5 - Gráfico Gênero.....	14344
Figura 6 - Gráfico Cor/Raça.....	14546

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização sistemática da investigação.....	27
Quadro 2 -Aspectos Legais da Formação Docente.....	622
Quadro 3 - Programas e Ações Políticas de Formação Inicial de Professores.....	6868
Quadro 4 - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica..	722
Quadro 5 - Síntese do mapeamento realizado no Banco de Dados da Capes.....	855
Quadro 6 - Escolas investigadas.....	1011
Quadro 7 - Estrutura física das Escolas: imagens antiga e atual	Error! Indicador Não Definido .6
Quadro 8 - Descrição de documentos encontrados nas escolas anterior a LDB 9394/96.	Error! Indicador Não Definido .1
Quadro 9 - Organização pedagógica atual de cada escola.....	1132
Quadro 10 - Estrutura e Organização Administrativa.....	1155
Quadro 11 - Formação de Professores: antes da LDB 9394/96.	Error! Indicador Não Definido .5
Quadro 12 - Formação de Professores: o que dizem os documentos atuais.....	11717
Quadro 13 - Convergências na Estrutura Física e Organizacional das Escolas.....	12222
Quadro 14 - Convergências da Formação Docente presentes nos documentos.....	1222
Quadro 15 - Códigos usados nas transcrições.....	1244
Quadro 16 - Redução de conteúdo interpretado.....	2344
Quadro 17 - Categorias de análise: estrutura e organização dos contextos escolares.....	126
Quadro 18 - Categorias de análise: experiências formativas.....	127
Quadro 19 - Escolha profissional.....	234
Quadro 20 - Concepção presente na formação inicial.....	235
Quadro 21 - Formação Inicial - falhas, desafios e experiências.....	237237
Quadro 22 - Formação Continuada.....	239238
Quadro 23 - Da formação à profissão - mudanças e as novas atribuições?.....	242242
Quadro 24 - Mudanças vivenciadas pelos docentes em exercício após a LDB 9394/96..	248248
Quadro 25 - Função da escola e do professor.....	255254
Quadro 26 - Expectativas de ontem e de hoje.....	258257
Quadro 27 - Motivos pela falta de professores na atualidade.....	265264

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Formação inicial de professores na atualidade.....	11717
Tabela 2 - Formação de professores atual em nível de especialização e pós-graduação....	11717
Tabela 3 - Pluralidade demográfica na região da AMAU/RS.....	14646
Tabela 4 - Características demográficas: faixa etária dos docentes.....	14849

LISTA DE SIGLAS

AMAU/RS	Associação dos Municípios da Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBES	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestar I - II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GRUPEE	Grupo de Pesquisa Educando as Emoções
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
JEAD	Juros, Encargos e Amortização das dívidas externas e internas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RBAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URI Universidade Regional Integrada das Missões

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, ECONÔMICA, CULTURAL, SOCIAL E EDUCACIONAL BRASILEIRA	311
1.1 APONTAMENTOS DO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI ANTERIORES A LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96	322
1.2 APONTAMENTOS APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL DA EDUCAÇÃO 9394/96	42
1.3 PRINCIPAIS MUDANÇAS RECORRENTES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO ESTADUAL	533
2 PRINCIPAIS PROGRAMAS E AÇÕES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO	601
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTERIOR A LDB 9394/96	611
2.2 DESDOBRAMENTOS DE PROGRAMAS E AÇÕES POLÍTICAS APÓS A LDB 9394/96	623
3 DA FORMAÇÃO À PROFISSÃO	7778
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE	7778
3.2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS	8585
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DADOS DO MEC/INEP	8889
4. PERCURSO METODOLÓGICO	9596
4.1 DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO	9798
4.2 TIPO DE PESQUISA	9898
4.3 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA	990
4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	990
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	1045

4.6 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS	1056
4.6.1 Descrição dos contextos escolares	1060
7	
4.6.2 Descrição dos dados da estrutura organizacional das escolas	1122
4.6.3 Descrição dos dados a respeito da Formação dos Professores	1156
4.6.4 O que emergiu de convergências	1222
4.6.5 Descrição dos dados das entrevistas	1244
5. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA AMAU/RS: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA TRAJETÓRIA DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO	1282
9	
5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	1292
9	
5.1.1 A História da Educação da AMAU/RS: entre o espaço e o lugar construído pelas relações	1303
1	
5.1.2 Organização Escolar: do administrativo ao pedagógico	1353
6	
5.2. PERFIL DOCENTE	1434
4	
5.2.1 Gênero	1434
4	
5.2.2 Cor/Raça	1454
6	
5.2.3 Formação	1464
7	

5.2.4 Faixa etária	1484
9	
5.3 FORMAÇÃO DOCENTE	1515
1	
5.3.1 TEORIA <i>e/versus</i> PRÁTICA?	1515
2	
5.3.2 Estágio Curricular Supervisionado: um encontro com a realidade	1535
4	
5.3.3 Saberes Docentes	1575
7	
5.3.4 Formação Continuada: propostas, recursos e experiências	1606
1	
5.3.5 Professor: Sujeito da própria Formação	1681
68	
5.4 MUDANÇAS NAS ATRIBUIÇÕES DOCENTES	1701
70	
5.5 POLÍTICAS VIVENCIADAS APÓS A LDB: INTERPRETAÇÕES DOCENTES	1761
76	
5.5.1 Mudanças Políticas no âmbito nacional	1771
77	
5.5.2 Mudanças Políticas no âmbito estadual	1821
81	
5.6 FUNÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR	1861
85	

5.7 STATUS SOCIAL	1901
89	
6 MANIFESTA-SE O DESAFIO: O ENLACE ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO	1951
95	
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	196
REFERÊNCIAS	2060
6	
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	2181
8	
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO ÓRGÃO ESTADUAL RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ESTADUAIS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI	2191
9	
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	2202
0	
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS EM ARQUIVO DOCUMENTAL PELA PESQUISADORA SUSIANE MARIA BAMPI	2212
1	
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	2222
2	
ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ (ANEXO F)	2262
6	
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	2272
7	
APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DETALHADA	

8	2282
APÊNDICE C – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS	234
APÊNDICE D - ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DA AMAU/RS: DESAFIOS PERTINENTES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA	2286
8	

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Experiências Formativas dos(as) professores(as)¹ em exercício na região da AMAU/RS, entre 1980 a 2018” tem como temática os processos de formação inicial e continuada presentes, no período de 1980 a 2018, na Associação dos Municípios da Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul (AMAU/RS).

Tem-se como pressuposto básico para esta pesquisa que a construção da profissão docente se dá ao longo das experiências presentes na trajetória de vida, que o professor agrega desde sua imersão no mundo escolar, enquanto estudante. Dessa forma, a experiência profissional torna-se um elemento decisivo, reflexivo e constitutivo da formação docente, pois, como comenta Romanowski (2007, p. 132), o processo de formação de professores “[...] implica a construção da profissão de professor”, portanto, há um enlace entre formação e profissão.

Ao entender a formação docente como um processo permanente, Libâneo (2015, p. 187-188) afirma que essa formação:

[...] se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. As escolas passam por inovações estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias. Também o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos saberes, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula.

Compreende-se a importância da formação de professores como um processo permanente de (re)significação da prática pedagógica e política, bem como “[...] um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar” (VASCONCELLOS, 2011, p. 36). Acredita-se, da mesma forma, que a formação é um processo ativo e vital para o alcance da qualidade da educação, pois, como afirma Vasconcellos (2011, p. 36), “[...] como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador”. Nesse sentido, Giroux

¹ A partir de agora, quando escrita a palavra professor, leia-se também professora.

(1983) salienta que a teoria e a prática devam se fundir em uma aliança singular, e não como unidade dissolvida.

Para tanto, a temática ganha relevância ao considerar que se deve investir permanentemente na formação de professores, deixando de lado treinamentos aligeirados que preveem apenas sua formação técnica e instrumental, numa perspectiva tradicional de formação e de ensino.

Uma formação atenta ao trabalho do futuro professor, de sua prática pedagógica formadora, política e especificamente humana, sugere um trabalho voltado às dimensões humana, científica e pedagógica do docente. Nesse sentido, recorre-se a Nóvoa (1991) em sua argumentação sobre a necessidade de (re)pensar a formação de professores num viés de reflexão sobre a profissão docente, realizada através do enlace entre essas dimensões, e na reflexão das experiências vividas, o que para o autor implica trazer a profissão para dentro da formação.

A formação também deve expor a sua intenção clara de cidadão, sujeito e profissional que quer formar, portanto, expõe-se a influência dos programas e ações políticas de formação de professores, os quais retratam suas concepções de formação em cada período histórico e social em convergência com os sistemas educacional, político e econômico.

Dessa forma, acredita-se que o contexto escolar em que o professor está inserido também exerce interferência nas suas práticas, ações e modos de ver e agir sobre o mundo que está ao seu redor. A escola, sua organização, estrutura, proposta pedagógica curricular, estão interligadas com o modelo de sociedade vigente, bem como com as ações dos sujeitos que ali estão. Para Giroux (1997, p. 46), “[...] as escolas não existem em perfeito isolamento do resto da sociedade. Elas incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização”.

Nesse sentido, Libâneo (2015) destaca que o novo paradigma econômico e social vai além de mudanças e transformações tecnológicas, pois penetra nas formas de viver dos seres humanos e na educação, sendo essa última um fenômeno social.

Considerando a relevância pessoal, acadêmica e social desta temática, buscou-se realizar uma reflexão a respeito da minha² trajetória de vida e do caminho que me levou até a presente pesquisa, justificando sua relevância, pois, como salienta Freire (1979, p. 27): “Não é

2 Nesta etapa da pesquisa, adota-se a redação do texto em primeira pessoa do singular, por tratar-se da trajetória pessoal da autora.

possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] começemos por pensar sobre nós mesmos [...]”.

A relevância pessoal e a escolha da temática deste estudo estão no enlace com a minha trajetória de vida, já que boa parte de minha formação acadêmica e o ingresso na carreira docente aconteceram durante o recorte temporal e espacial que abrange essa pesquisa.

Em ação reflexiva, resgato na memória e reconstruo um pouco da minha história de vida até o presente estudo. Narro aqui um pouco da minha trajetória pessoal enquanto estudante, professora e acadêmica do Curso de Mestrado, exercitando a tentativa de biografar-me e, dessa maneira, reconhecer-me como um sujeito histórico e social, no contexto que me encontro.

Sempre tive muito presente em minha cultura a importância e o respeito pelos laços familiares e pelo trabalho para a realização pessoal e profissional. Em minha infância, o brincar sempre esteve presente: subir em árvores, o contato com a natureza e todas as experiências que a vida do campo possibilitava, as brincadeiras de faz-de-conta e, entre essas, a brincadeira de professora.

Meu primeiro ano de escola trouxe consigo a oportunidade de conviver e socializar. A escola era um lugar onde eu desejava estar! Lembro-me que foi durante o Ensino Fundamental que tomei uma importante escolha: ser professora. As diversas influências familiares contribuíram para que eu tomasse tal decisão.

Um fato importante no percurso de minha formação inicial ocorreu no ano de 2005, quando passei a residir em Erechim/RS, para cursar o Curso Normal, na Escola Estadual Normal José Bonifácio. Esse período foi difícil. Acredito que a separação da família, acompanhada da pouca aceitação na turma por parte de alguns colegas que riam da minha maneira de falar, devido à dificuldade que possuía em pronunciar os “erres”, fez com que eu quisesse desistir. Lembro-me, com emoção, das vezes que minha mãe me falava de como as condições na roça eram difíceis e da importância de ter uma vida financeira independente, aliada à oportunidade de poder estudar e, com o Curso Normal, já ter uma profissão, podendo trabalhar assim que me formasse.

Ainda no primeiro semestre de 2008, iniciei a Graduação em Licenciatura de Pedagogia, como bolsista do PROUNI, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Erechim/RS (URI). Embora a minha escolha no vestibular não ter sido por este Curso, a necessidade de trabalhar durante o dia e estudar à noite e as condições financeiras fizeram-me agradecer e aceitar essa oportunidade. Aos poucos, o encantamento com o Curso

de Pedagogia foi crescendo e minha primeira experiência enquanto professora fez com que eu tivesse a certeza que estava no caminho certo.

Foi no início do curso superior que eu tive a oportunidade de sentir o gosto pela pesquisa sobre a formação de professores junto ao Professor Me. Idanir Ecco, no Projeto de Pesquisa “Medos e Desafios dos professores das escolas públicas municipais de Erechim”, como bolsista de Iniciação Científica.

Mais tarde, encerrei meu trabalho como bolsista para começar a trabalhar em uma instituição de ensino privada, onde permaneci até 2013, primeiramente como auxiliar e, em pouco tempo, na carreira docente, como professora de Educação Infantil.

Como eu “não tinha experiência” na Educação Infantil, embora eu observasse as professoras da Instituição e colegas da respectiva etapa, eu era muito jovem e percebia a desconfiança das famílias dos estudantes. Por outro lado, também fiquei muito satisfeita em ter meus esforços reconhecidos e via uma ótima oportunidade de crescimento profissional. Foi durante a minha primeira experiência profissional que desencadeou o problema da minha pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, aliando teoria e prática por meio da investigação.

Assim que terminei a graduação, em 2012, entrei para a rede pública municipal de Erechim por meio de concurso público. Durante o ingresso na escola pública, a reflexão sobre a identidade profissional e a profissão docente ficou mais presente, destacando os aspectos relacionados à organização escolar e, em especial, a troca de experiências com as colegas de profissão.

Aos poucos, fui refletindo sobre o meu modo de fazer, o que foi me transformando e modificando a forma de ver o ensino, ampliando o meu olhar e a escuta às crianças. As formações continuadas, na escola em especial, as formações com a professora, colega e amiga Simone Casagrande Martins, ampliaram os conhecimentos acerca da Educação Infantil.

Minha participação no Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE) da UFFS também está vinculada com a proposta deste estudo, pois parte das reflexões que realizei no GRUPEE sobre minhas experiências formativas contribuiu para eu ampliasse o olhar sobre a formação e a profissão docente, sobre o meu eu pessoal, profissional e social numa perspectiva de auto-formação.

Ainda em 2017, recebi o convite para assumir a Coordenação Pedagógica da escola em que atualmente atuo como professora. Um trabalho de gestão envolve muitos olhares para os sujeitos da escola e, dentre as atribuições do coordenador, está a formação continuada.

Além disso, compreendi que as construções coletivas dos projetos pedagógicos da escola compõem-se como um espaço privilegiado para a formação continuada, uma vez que retratam os interesses e as necessidades do grupo que pertencem o espaço escolar. Também percebi que, por meio das diferentes visões de cada profissional, enriquecemos nossas discussões, dúvidas e visões a respeito dos nossos meios de ser, fazer e pensar a educação, se (auto)formando no coletivo.

Foi em 2016 que realizei a minha primeira tentativa para entrar no Mestrado, mas somente em 2017 realizei esse projeto de vida acadêmica, iniciando os estudos no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da UFFS/Erechim, com objetivo de dar continuidade aos meus estudos e aprofundar conhecimentos na área de educação, assumindo-me como pesquisadora e pensando na minha formação permanente, me colocando aberta às novas construções.

Além disso, a temática aqui abordada ganha destaque a partir dos diálogos, já na condição de mestrandia, entre as conversas formais e informais sobre a educação, nos encontros de orientação, nas aulas, entre colegas de profissão, nas problematizações sobre a formação docente e nas condições de profissionalização dos professores públicos brasileiros, em especial, os do Estado do Rio Grande do Sul. E aqui me compreendendo como sujeito inconcluso³ num constante movimento de busca pela construção de saberes.

Finalmente, ao narrar a minha história de vida, a qual se constitui no espaço e tempo que abrange a pesquisa, insisto na importância de recorrer à pesquisa nesta temática, pela sua relevância, considerando a formação de professores como uma das possibilidades de valorização do professor e de novos caminhos para o exercício profissional.

A profissão constitui um espaço relevante para a formação contínua, dando destaque à variedade de experiências que estão presentes no campo escolar. Ademais, o impasse entre a teoria e a prática ainda estão muito presentes nos discursos e práticas dos docentes, o que destaca a relevância da pesquisa e da consciência pela formação permanente no campo escolar e para o desenvolvimento profissional para além de uma visão de ciência e formação pautada no pensamento ocidental.

Dessa forma, partiu-se da seguinte questão norteadora: Como se caracterizam os processos de formação inicial e continuada presentes no período de 1980 a 2018 dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande

3 Ao colocar-se como sujeito inconcluso, recorre-se a Freire (2016) o qual explica que, enquanto seres humanos, estamos num processo constante de construção e reconstrução, ou seja, de inconclusão, de estar inseridos num processo constante de movimento e de busca, de possibilidades e não de determinismos.

do Sul?

Para tanto, recorreu-se a essa problemática e a outras questões que conduziram o desenvolvimento da pesquisa: Quais são os marcos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais da educação brasileira que influenciaram o processo de evolução e organização escolar, e da concepção de educação e escola, nos períodos de 1980 a 2018? Que concepção de formação está presente nos principais programas e ações políticas de formação inicial e continuada de professores nos períodos de 1980 a 2018 no contexto brasileiro? Como se caracteriza o perfil do docente em exercício e sua formação no período de 1980 a 2018 nos dados do MEC/INEP? Qual é a concepção de educação e instituição escolar presente na região Alto Uruguai/RS? Como se caracteriza o perfil do docente em exercício e sua formação no período de 1980 a 2018 na região da AMAU/RS? Quem é o docente deste contexto? O que dizem os docentes, deste período histórico, sobre a sua escolha profissional, sobre a sua formação e sua profissão?

Diante das problemáticas abordadas, objetiva-se:

- Investigar e analisar as características presentes nos processos de formação inicial e continuada no período de 1980 a 2018 dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

Para tal, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender, a partir de estudos teóricos, os marcos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais da educação brasileira que influenciaram o processo de evolução e organização escolar, a concepção de educação e de escola, nos períodos de 1980 a 2018;
- Identificar a concepção de formação presente nos principais programas e ações políticas de formação inicial e continuada de professores nos períodos de 1980 a 2018 no contexto brasileiro e ampliar as discussões a respeito da temática em questão a partir de esboços teóricos que tomam a formação como condição para a profissão;
- Apontar os dados no Censo da Educação Superior e Escolar do MEC/INEP referente ao perfil do docente em exercício e sua formação considerando os diferentes modelos, as ofertas e as formas de acesso aos cursos de formação de professores da atualidade, considerando a adequação da formação com a atuação docente;
- Identificar as concepções de educação e de instituição escolar presentes na organização escolar pedagógica e administrativa e na estrutura física das instituições

escolares que representam o campo de pesquisa;

- Caracterizar o perfil do docente em exercício e sua formação no período de 1980 a 2018 na região da AMAU/RS por meio do resgate de suas experiências formativas fundamentais para a escolha profissional e para a constituição da docência nesse recorte temporal;
- Organizar a sistematização da pesquisa em um produto digital que conterá imagens, documentos e análises científicas, acerca da constituição da formação e da profissão docente na região da AMAU/RS, o qual servirá de base para outras pesquisas educacionais.

O recorte temporal da pesquisa refere-se à constituição da formação inicial e continuada nos municípios emancipados após 1980, pertencentes à região da AMAU/RS, no período de 1980 a 2018. Este recorte temporal está relacionado com o produto construído no final da pesquisa a partir dos resultados, com o qual se buscou possibilitar um olhar mais amplo para repensar e planejar ações na perspectiva de valorização e formação docente na esfera regional.

O produto final é a criação de um acervo histórico, documental e fotográfico que será disponibilizado para a comunidade geral e acadêmica, por meio de um e-book, sobre a formação docente e a construção da docência na região da AMAU/RS, desde o período de 1920, abordado anteriormente pela pesquisadora e colega Mirian Eugênia Meneguello Poletto, até o período histórico que foi enfatizado na presente pesquisa.

A proposta do produto foi unificar as duas pesquisas de maneira a criar coletivamente um e-book que ficará disponível de forma online que poderá ser acessado a partir de um dispositivo móvel de qualquer lugar, em qualquer temp, de maneira a realizar a devolutiva aos sujeitos envolvidos e à comunidade em geral, destacando-se a relevância social da pesquisa.

O produto, também será disponibilizado em forma impressa, que terá a parceria entre as pesquisadoras Susiane e Mirian e a pesquisadora e orientadora Adriana Salete Loss. Deseja-se, inclusive, apresentá-lo à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), com objetivo de contribuir e orientar a implementação de políticas públicas para o estado rio-grandense, apontando os desafios presentes no contexto do estudo e destacando aspectos que possam ser considerados nas diretrizes para a formação continuada de professores.

A investigação é de caráter qualitativo e orienta-se pelo enfoque exploratório descritivo e interpretativo, mediante pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, tendo como universo pesquisado as escolas públicas estaduais mais antigas, localizadas nos

municípios emancipados após 1980, pertencentes à região do Alto Uruguai, subdivididas em microrregiões, totalizando oito escolas.

Os sujeitos participantes da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas foram os professores mais antigos em exercício efetivo de sala de aula, que ingressaram a partir de 1980 nas escolas estaduais localizadas nesses municípios. O critério de antiguidade na instituição escolar refere-se à sua trajetória profissional e pessoal neste contexto o qual compõe o campo de pesquisa. A identificação, a caracterização e análise dos elementos pertencentes às experiências formativas apresentam-se como possibilidades fundamentais para a escolha profissional, a constituição da docência a partir da formação e a concepção de formação de professores presente nos anos 1980 a 2018, na região da AMAU/RS.

A proposta metodológica da pesquisa buscou inserir o pesquisador no campo empírico por meio de pesquisa de campo e pesquisa documental para retratar o contexto escolar que os sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas estão inseridos.

O público-alvo foi constituído pelos professores em exercício nas escolas públicas estaduais pertencentes à 15ª CRE, localizadas nos municípios emancipados após 1980, na região da AMAU/RS, os quais vivenciaram o auge do período das reformas educacionais evidenciadas nesse trabalho.

A seguir, apresenta-se um quadro para desmembrar as questões norteadoras, com intuito de auxiliar o leitor a localizar o que será discutido em cada capítulo desta investigação.

Quadro 1 - Organização sistemática da investigação

Questão norteadora	Objetivo	Fonte de coleta de dados	Capítulo
Quais são os marcos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais da educação brasileira que influenciaram o processo de evolução e organização escolar, e da concepção de educação e escola, nos períodos de 1980 a 2018?	Compreender, a partir de estudos teóricos, os marcos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais da educação brasileira que influenciaram o processo de evolução e organização escolar, a concepção de educação e de escola, nos períodos de 1980 a 2018.	Pesquisa bibliográfica.	Capítulo I
Que concepção de formação está presente nos principais programas e ações políticas de formação inicial e continuada de professores nos períodos de 1980 a 2018 no contexto brasileiro?	Identificar a concepção de formação presente nos principais programas e ações políticas de formação inicial e continuada de professores nos períodos de 1980 a 2018 no contexto brasileiro e ampliar as discussões a respeito da temática em	Pesquisa bibliográfica.	Capítulos II e III

	questão a partir de esboços teóricos que tomam a formação como condição para a profissão.		
Como se caracteriza o perfil do docente em exercício e sua formação no período de 1980 a 2018 nos dados do MEC/INEP?	Apontar os dados no Censo da Educação Superior e Escolar do MEC/INEP referente ao perfil do docente em exercício e sua formação considerando os diferentes modelos, as ofertas e as formas de acesso aos cursos de formação de professores da atualidade, considerando a adequação da formação com a atuação docente.	Pesquisa Bibliográfica.	Capítulo III
Qual é a concepção de educação e instituição escolar presente na região Alto Uruguai/RS?	Identificar as concepções de educação e de instituição escolar presentes na organização escolar pedagógica e administrativa e na estrutura física das instituições escolares que representam o campo de pesquisa.	Pesquisa bibliográfica, Pesquisa documental e Pesquisa de campo.	Capítulo V
Como se caracteriza o perfil do docente em exercício e sua formação no período de 1980 a 2018 na região da AMAU/RS? Quem é o docente deste contexto? O que dizem os docentes, deste período histórico, sobre a sua escolha profissional, sobre a sua formação e sua profissão?	Caracterizar o perfil do docente em exercício e sua formação no período de 1980 a 2018 na região da AMAU/RS por meio do resgate de suas experiências formativas fundamentais para a escolha profissional e para a constituição da docência nesse recorte temporal.	Pesquisa bibliográfica, Pesquisa documental e Pesquisa de campo.	Capítulo V

Quadro: Da autora, 2019.

Ao findar a pesquisa, compreendeu-se que a formação de professores torna-se elemento constitutivo e essencial para o exercício da profissão após a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB). Aliado a isso, as várias interferências no contexto educacional a partir das mudanças recorrentes do aspecto cultural, histórico, social, político e econômico exigem um profissional cada vez mais qualificado para atender as demandas do exercício profissional.

Depreende-se que a formação inicial dos sujeitos parte de uma concepção baseada na racionalidade técnica, o que, de acordo com Nóvoa (2010), é característico das sociedades ocidentais a formação estar associada ao modelo escolar, conduzindo a formação como um tempo distante da ação.

Dessa maneira, a formação continuada ganha destaque ao partir, especialmente, das trocas de experiências geradas pela construção de saberes docentes. Por meio desse processo formativo, corresponde-se à busca por um novo ser e fazer docente, permeado por um contexto de constantes mudanças, que evidencia a necessidade de formação, encontrando diversos desafios para se constituir eficiente.

Dessa forma, organizou-se a presente pesquisa em cinco capítulos. O primeiro capítulo “Breve contextualização histórica, política, econômica, cultural, social e educacional” realiza um breve esboço sobre a história da educação brasileira, tendo como recorte temporal o período entre 1980 a 2018, apontando elementos relevantes da política educacional no Estado do Rio Grande do Sul. Durante a breve descrição da história da educação, procurou-se contextualizar os aspectos histórico, político, econômico, social, cultural e as suas interferências no processo de evolução e organização do sistema educacional brasileiro. Tendo em vista que a escola não está isolada das relações que se estabelecem no seu entorno, deve-se estar ciente das relações e condições que provêm dos sujeitos nas suas inter-relações.

Em seguida, o segundo capítulo “Principais políticas de formação de professores no contexto brasileiro” aborda os programas e as ações políticas de formação inicial e continuada dos professores presentes no recorte temporal da pesquisa e destaca a relação das políticas de formação docente com as políticas da educação básica, apontando para a concepção de formação de professores presente.

No terceiro capítulo “Da Formação à Profissão”, buscou-se realizar um levantamento de estudos presentes no banco de dados da Capes (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e realizadas na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tendo em vista o critério de antiguidade da Universidade no referido estado brasileiro. Nas pesquisas encontradas, observou-se o que vem sendo discutido pela comunidade científica sobre a formação e a profissão docente no RS, considerando as que mais se aproximam com o objeto desse estudo. Além disso, ampliou-se a discussão teórica em relação ao objeto de pesquisa a partir dos pressupostos teóricos esboçados em Tardif (2010; 2014), Nóvoa (1989; 1992; 1999; 2009), Pimenta (2000; 2009), entre outros, e apresentaram-se os dados do Censo da Educação Escolar e Superior a respeito das questões de formação de professores e do perfil docente.

O quarto capítulo “Percurso Metodológico” enfatizou a importância de se recorrer à pesquisa para a produção do conhecimento científico, bem como delineou o caminho percorrido para a concretização da pesquisa e apresentou os dados coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas, organizando-os em categorias de análise.

Por último, o quinto capítulo “Os processos de formação inicial e continuada dos professores em exercício na região da AMAU/RS: experiências construídas na trajetória docente a partir da formação” traz a análise dos dados coletados durante a pesquisa, divididos em duas partes. A primeira apresenta a análise dos dados documentais dos elementos

encontrados e organizados em categorias com fragmentos do conteúdo das entrevistas, tomando a LDB 9394/96 como marco para as considerações. A segunda parte apresenta a análise de conteúdo por meio de categorias, cruzando dados documentais a respeito da temática.

Ao final estão as possíveis considerações do presente trabalho, juntamente com o produto que será disponibilizado, com o findar da pesquisa, aos participantes, professores e estudiosos da área educacional, considerando a relevância da formação no que tange à valorização da profissão docente, apontando a formação como um processo inacabado, de construção e reconstrução de saberes próprios dos professores.

1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, ECONÔMICA, CULTURAL, SOCIAL E EDUCACIONAL BRASILEIRA

Trata-se, antes da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2008, p.04).

Ao refletir sobre os processos de formação inicial e continuada presentes no findar do século XX e no presente século XXI, percebe-se a relevância em considerar apontamentos que proporcionam um resgate histórico do contexto brasileiro, destacando os aspectos político, econômico, cultural, social e educacional, para compreender as interferências desses aspectos no processo de evolução e organização escolar e na concepção de educação e de escola, presentes nesse período, visto que o contexto se torna elemento formativo para o ser professor.

Após a época moderna, dado o surgimento de novas formas de viver, associada ao homem como um ser social além de histórico, capaz de produzir e transformar-se socialmente, por meio das relações que estabelece com seus pares e com o meio em que está inserido, o ser humano busca tornar-se consciente da sua história apropriando-se dessa (SAVIANI et. al., 2006).

Essas novas formas estão associadas à cultura de uma sociedade que, além de se caracterizar pelos objetos e artefatos construídos pelos sujeitos, é também concebida nas suas significações presentes nas formas de expressões, relações e manifestações socioculturais dos sujeitos. No caso da sociedade brasileira, vivencia-se uma herança cultural que, para Romanelli (2012, p. 14), “[...] influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer”.

Romanelli (2012, p. 14) também destaca que a estrutura social e suas transformações históricas e a organização da estrutura do sistema educacional estão concomitantemente ligadas à evolução da economia, pois “[...] o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola”, sem desconsiderar a relevância do sistema político que, de acordo com a mesma autora, organiza o poder integrando a esse a forma de organização do sistema educacional, na medida em que o “[...] legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo seus interesses ou segundo os valores da camada que ele representa” (ROMANELLI, 2012, p. 14).

A necessidade de estabelecer interrelações entre Estado, política, economia e sociedade está relacionada com “[...] a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (HOFLING, 2001, p. 30). Ao considerar o Estado como “[...] um conjunto de instituições permanentes [...] que possibilitam a ação do governo” (HOFLING, 2001, p. 31), entende-se que as políticas públicas, portanto, são de responsabilidade do Estado. Nesse sentido, recorre-se a Gatti, Barretto e André (**grifos do autor**, 2011, p. 13-14), que contribuem salientando que:

[...] as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas. Questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação, etc. Adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas, **relacionadas a alguns interesses políticos e não a outros.**

Dessa forma, neste capítulo, busca-se apontar e compreender os principais marcos históricos, sociais e políticos que influenciaram e influenciam a evolução e a organização do ensino brasileiro, a concepção de escola e de educação presentes nesse período. Para isso, dividiu-se o capítulo em duas partes.

Na primeira, abrangeram-se os aspectos destacados no período anterior a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), visto o significado dessa legislação para a educação básica e superior, interferindo nos aspectos relacionados ao tema central dessa pesquisa, a formação de professores. Em sequência, apresentam-se e discutem-se os marcos da história da educação brasileira, a partir do marco legal da LDB 9394/96. Por fim, apontou-se aspectos relacionados à construção histórica e política no âmbito estadual, priorizando o tópico educacional e suas principais interferências políticas.

1.1 APONTAMENTOS DO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI ANTERIORES A LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96

[...] a história não havia acabado, e o futuro não haveria de ser repetição do passado, ainda que fosse, pelas mãos das classes dominantes e seus aliados, a montagem de um teatro capaz de produzir no imaginário social a ideia de repetição que nunca cessa e que traz, nesta *roda*, a eternização das diferenças de classe e a legitimação dos processos histórico-sociais injustos. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 222).

Os últimos anos que anteciparam a década de 1980 foram marcados pelo regime ditatorial, que teve fim ainda durante meados desse período, por meio de eleições mobilizadas pelo ressurgimento de movimentos populares e operários, de partidos políticos influenciados por intelectuais progressistas da educação que eclodiram nas campanhas Diretas-já, caracterizadas por lutas populares em prol da democracia.

Com o retorno da democracia, as questões políticas ganharam destaque com o surgimento de sindicatos, como é o caso do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CEPRS), cujas reivindicações seriam pertinentes à categoria, às questões pedagógicas e intelectuais baseadas na Pedagogia Progressista crítica da realidade.

O curto período que antecipou a entrada na respectiva década foi importante para o surgimento e a organização de movimentos importantes da educação brasileira, pois surgiram a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que, com as constituições de diversas Associações e sindicatos de professores de todos os níveis de ensino, propuseram vários debates referentes às políticas educacionais, à democratização da educação e da sociedade, enfatizando as novas propostas pedagógicas para a educação brasileira, o que alargou as concepções de educação articuladas aos interesses do povo em prol da sociedade vigente (SAVIANI, 2008).

Essas concepções postulavam duas tendências principais, uma tendo em vista a pedagogia libertadora, que surge no fim da década de 1950 e início da década 1960, cuja preocupação estaria em libertar os homens de tudo aquilo que os escravizam, voltando-se mais diretamente para a educação e a cultura das massas populares pela educação popular, bem como da criação de movimentos de educação de adultos inspirados em Paulo Freire postulando o resgate cultural do povo livre de dominação (SAVIANI, 2008; GHIRALDELLI JR., 1991).

A concepção de educação da vertente pedagógica Progressista Libertadora considera que a escola herdada da colonização deveria realizar a função de libertação do homem, por meio da conscientização desse na luta pela transformação social assumindo uma postura política. Essa Pedagogia utiliza-se do diálogo para a reflexão e problematização da realidade do sujeito e preocupa-se com as classes menos favorecidas e oprimidas da sociedade. A segunda tendência, no marxismo, no materialismo histórico dialético, compreende a crítica à sociedade desigual e busca pela transformação social, tendo em vista a valorização do acesso

das camadas populares à escola (SAVIANI, 2008; GHIRALDELLI JR., 1991; LIBÂNEO, 2001).

Ainda dentro dos movimentos que adentraram o período em questão, os debates que suscitaram na primeira Conferência Brasileira de Educação (CBEs) e nas demais Conferências realizadas de dois em dois anos, levava em consideração os aspectos voltados ao processo de redemocratização da sociedade e propostas para os problemas da educação brasileira com preocupações pertinentes às propostas pedagógicas das escolas públicas.

Durante o círculo de Conferências, que se realizavam nesse período, presenciaram-se, na Conferência realizada em 1988, reivindicações a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, a última Conferência realizada em 1991 encerrou o período de lutas e movimentos sociais em prol de uma política educacional que vinha sendo discutida nas Conferências. Para Franco (2013, p.68), essa última tomou um caminho diferente devido às:

[...] ações do então Presidente da República Fernando Collor de Mello e sua reforma do Estado que previa o enxugamento do quadro de pessoal da União que atingiria dois órgãos ligados à educação: a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Tais ações envolveram diretamente as universidades públicas federais e seus docentes, fazendo com que as CBEs, também se interrompessem para retornarem, anos depois, na forma dos Congressos de Educação.

Após a redemocratização da sociedade com governos eleitos de forma direta, o alvo das organizações educativas foi sem dúvida a política educacional voltada às escolas públicas, com programas educacionais propostos pelos governos a partir das colaborações elaboradas durante o período das Conferências (PIMENTA, 2002).

Saviani (2008) aborda que a chamada “abertura democrática” que se deu nesse período passou por uma “transição democrática” que por hora se torna paradoxal pela maneira de como ela é vista ao considerar as diferenças de percepções sociológicas dos grupos sociais. Os dominados viram a proposta democrática como libertadora, a burguesia percebe a transição como um modo de manter a ordem econômica e os privilégios (SAVIANI, 2008).

De certa forma, essas visões provocam a controvérsia de que era uma transição um tanto conservadora, pois realizou-se pelas elites que dirigiam o país, como se percebe na transição dos governos Geisel ao governo Figueiredo, que assumiu ainda sob a égide da ditadura militar, mas que lançou a “transição democrática” por meio da conciliação que assegurou o seguimento da ordem econômica (SAVIANI, 2008).

Ainda nesse período, fruto de lutas e reivindicações concedidas em parte nas Conferências, fora aprovada em 1988 a Constituição Federal Brasileira a qual prevê a retomada de direitos democráticos, concebe o direito à educação gratuita e obrigatória para todos os cidadãos brasileiros e prevê que o Brasil é uma República Federativa e, por assim dizer, constitui-se em Estado Democrático de Direito (CURY, 2010).

Entre os avanços educacionais da década, cita-se, então, o reconhecimento da educação escolar como um direito público subjetivo a partir da Constituição Federal de 1988, no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, o direito consagrado por lei procurava garantir o acesso e a permanência quantitativa de todos os cidadãos na escola que, de acordo com Vasconcellos (1995), não foi acompanhada com condições que garantissem realmente esses princípios, o que favoreceu a reprovação e evasão escolar.

Para Gatti, Barretto, André (2011, p. 23), o reconhecimento da educação como política social, como direito subjetivo⁴ no cenário brasileiro tem como alicerce de busca “[...] as reivindicações e as lutas por uma educação de qualidade para todos”. Quando políticas desse cunho são implementadas em um país composto por diferentes grupos sociais como o Brasil, acabam ressaltando “novas expectativas e demandas sociais” (Idem, p.23).

Cury (2002) destaca que, mesmo havendo lei que assegura o direito à educação, nos países que sofreram colonização, a educação ainda é tida como privilégio da classe dominante. Portanto, os direitos à educação estão inter-relacionados com a luta por esse reconhecimento muito mais do que presente em um papel, mas como ação, como política realmente realizada.

Por isso, a aplicação da legislação depende do funcionamento e da organização da sociedade, da realidade social em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecida, uma vez que a lei acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania nos países. Atualmente, a relevância da lei como instrumento de luta cresceu, pois, com ela, podem-se criar condições de igualdade, democratizações e socializações mais igualitárias, o próprio

4 O Direito subjetivo caracteriza o Estado de Direito, e, refere-se ao indivíduo-cidadão. Dessa forma, o indivíduo passa a usufruir tanto de seus direitos privados como direitos públicos e, dentre esses, está o dever do Estado em atender o direito da educação pública e obrigatória para todos os cidadãos. Além disso, o cidadão passa a usufruir o direito de contribuir para as transformações da sociedade. O direito subjetivo, ainda é compreendido como possibilidade de inferir no crescimento do cidadão e, portanto, no seu direito à educação (CURY, 2002).

avanço da educação escolar foi fruto de lutas a partir de uma concepção democrática da sociedade (CURY, 2002).

Assim, para assegurar o direito à educação escolar e à democracia, os cidadãos podem contar com a legislação que dá suporte ao Estado, no que diz respeito às igualdades de direitos e como ferramenta de intervenção no fator de desigualdade da sociedade, colocando a educação como um pré-requisito para o alcance da liberdade e da emancipação.

Nesse sentido, ao adentrar na década de 1990, percebe-se o avanço acelerado da ciência da tecnologia e, com isso, as alterações nos modos de produção e acumulação do capital que provocaram alterações nos aspectos culturais e sociais da sociedade (GATTI, 2013).

A atual sociedade ganhou uma nova característica cultural a qual vem se ampliando e é compatível com a era digital em que, para McLaren (2000, p. 33), “[...] a mercadoria mais valiosa é a informação e a habilidade de manipulá-la”. Trata-se de uma nova forma de comunicar-se e conseqüentemente de relacionar-se que vem cada vez mais adentrando nas famílias e também nas escolas brasileiras. Agora, rapidamente informações variadas são revisitadas em sites, blogs, canais de comunicação, em que é possível trocar ideias e sugestões em todos os cantos do mundo. Para Saviani (2008, p. 426), essa característica cultural é centrada:

[...] no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta, a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir.

Essa nova característica cultural da sociedade refere-se ao que Pimenta (2002) identifica de sociedade da informação e do conhecimento. Com mais rapidez e com maior quantidade, a informação é disponibilizada pelos meios de comunicação de massa, utilizando-se da transmissão de informações, o que faz com que a escola e o professor tradicional percam seu espaço na sociedade.

Entretanto, o conhecimento difere-se da informação. Conhecer é muito mais amplo e requer transformar as informações em conhecimento. Essa é uma tarefa da escola e exige um “[...] profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” e isso implica a formação desse profissional (PIMENTA, 2002, p. 13-14).

Outra característica cultural da atual sociedade encontra-se no consumismo exacerbado e na valorização da moda, criando o ser humano ideal e, da valorização do *self*, “[...] como efeito retórico do valor da imagem” (MCLAREN, 2000, p. 46). Essa última característica enfatiza o valor da imagem do ser humano, destacando o individualismo e o consumismo exagerando como forma de desenvolvimento e progresso, o que faz com que o cuidado nas relações com o ser humano, com o meio ambiente e com o universo, cuidados éticos com o planeta, sejam esquecidos.

Dardot e Laval (2016) comentam que essas características vão constituindo um novo perfil de sujeito; denominam-no de sujeito neoliberal, pois apresenta novas formas de amar, de se comunicar, de desejar pautado na empresa de si e no desejo pessoal. Esse sujeito, de acordo com os autores, é competitivo e submete as relações humanas às relações individualistas, assumindo as responsabilidades dos fracassos. Esse novo sujeito vivencia efeitos patológicos, o stress é um dos mais notáveis, e busca no consumismo, nos remédios, um escape das situações a que se submete.

O avanço da tecnologia, da robótica, considerado para alguns estudiosos como Terceira Revolução Industrial, baseia-se no modelo toyotismo contemporâneo de produção, que difere e supera o modelo taylorista-fordista de produção em massa. Esse novo modelo exige um perfil de trabalhador qualificado, flexível e diferenciado, com mais responsabilidade e capaz de realizar multifunções. Embora essa qualificação exija uma certificação, ela não garante a empregabilidade.

Pimenta (2002) explica que, nas novas configurações do trabalho na sociedade globalizada, as conquistas dos movimentos trabalhistas custam caro tanto para os empregadores quanto para o Estado, por exemplo. Assim, o não-emprego torna-se uma característica que penetra também na configuração do trabalho docente e na busca constante de qualificações pelos trabalhadores. Outra alteração está nas funções de “multiemprego” nas quais o trabalhador trabalha por mais horas diárias em vários empregos em busca de um salário digno, no caso dos professores, por exemplo, que trabalham 60 horas semanais e que, muitas vezes, chegam a desistir da profissão pelas condições precárias de trabalho a que se propõem.

Certamente, essa característica da sociedade globalizada, das novas configurações de empregabilidade, favoreceram o enaltecimento de programas de formação contínua que, para Pimenta (2002), transformou a educação em um mercado. Para Vasconcellos (1995) e Canário (1999), essa característica interferiu na função da escola e na perda da sua identidade,

visto a cultura de ascensão social atribuída para esse espaço. Ao alcance do diploma, estaria empregado, o que não pode mais ser garantido.

Nesse sentido, há de se destacar o aspecto econômico do contexto brasileiro no que diz respeito ao papel do Estado nas políticas públicas. Esse passa a diminuir os investimentos nas esferas públicas, o que, para Veiga e Silva (2012, p. 15-16), acarretou na política do Estado mínimo, assim, “o Estado assume o papel de regulador e transfere para o mercado e a sociedade a sua responsabilidade com os gastos sociais [...]”. Essa estratégia repercute diretamente nas formulações de políticas sociais e educacionais e no crescimento acelerado da privatização, do terceiro setor ou terceira via como responsável da sociedade civil, sem fins lucrativos.

Assim, sob a égide do prevalecimento da lógica do mercado, da privatização e do terceiro setor, há um esvaziamento das funções das instituições e dos bens públicos, salientando que “[...] a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal [...]” (PERONI, 2011, p. 201). Em suma, tanto o neoliberalismo como a terceira via pretendem, “[...] racionalizar recursos e diminuir gastos estatais com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas [...]” (PERONI, 2011, p. 201).

Algumas das propostas para racionalizar os recursos públicos encontram-se nas parcerias entre o público e o privado com finalidades educativas que cumprem o papel de subsidiar as políticas educacionais tendo por base a lógica empresarial e que influenciam diretamente no ensino público, como as fundações empresariais: Itaú, Bradesco, Unibanco.

Peroni (2011) salienta que essas parcerias com o setor privado interferem nos modos de construção da qualidade da escola pública, estabelecem normas e regras, para às práticas pedagógicas e de gestão escolar. Contribuem para a perda da autenticidade das escolas e dos profissionais que dela fazem parte, assim como da identidade cultural na qual a escola está inserida e da política educacional da rede de ensino público. Entretanto, para Peroni (2011), a opção pela parceria público-privado pode ser uma saída em tempos de recursos financeiros insuficientes.

A própria desvalorização do setor público que vem ocorrendo atualmente na mídia, vem desencadeando um interesse maior pela privatização, considerando o funcionalismo público o responsável pela crise do capital. É o que Ecco (2004, p. 48) denomina de “[...] desmonte do que é público” aliado à “[...] ênfase à sua ineficiência fazem parte de um projeto social que privilegia uma pequena parcela da sociedade. Quanto à educação, o grande objetivo ‘oculto’ é a sua despolitização e conversão em bem de mercado”, reproduzindo as condições

de reprodução da sociedade vigente na qual o conhecimento torna-se um produto de consumo, e o estudante é o cliente.

Dentre os principais aspectos sociais desse período, a globalização é entendida como um fenômeno que compõe a nova característica social dos anos 1990, a qual busca a reestruturação da crise do sistema capitalista instalada ainda na década de 1970. Esse fenômeno adota políticas voltadas ao projeto neoliberal que percorrem contra as propostas do Estado de bem-estar ao permitir a continuidade da lógica mercantil que agora parte das orientações de organismos internacionais, entre eles a UNESCO⁵, a OCDE⁶ e, o Banco Mundial⁷.

Os organismos influenciam no setor público com seus modelos de políticas fomentando a competitividade com as parcerias entre público e privado a partir de reformas dos serviços públicos, entre esses a educação. À medida que reformas educacionais vão sendo propostas e consolidadas, organismos tendem a acompanhá-las economicamente e tecnicamente a partir de avaliações que permitem buscar por modelos de comparatividade entre os sistemas nacionais de educação.

Dessa maneira, a avaliação ganha relevância não só no que está relacionado à avaliação das aprendizagens dos estudantes dentro de uma única escola, feita pelo professor, mas também em nível nacional e internacional, diferenciando-se, embora ambas estejam voltadas ao desempenho dos estudantes. De acordo com Farenzena e Luce (2014), as avaliações de larga escala de políticas públicas e instituições também são previstas como condições de qualidade da educação.

Assim, o Estado brasileiro exerce por meio de um sistema nacional de avaliação determinado pela Lei 9394/96 a instituição de provas e exames de âmbito nacional que visa, por meio desses, distribuir recursos de acordo com os critérios de produtividade e desempenho dos estudantes obtidos pela aplicação de testes padronizados, promovendo um diagnóstico amplo de todo o sistema escolar.

Nas palavras de Cury (2017), na forma como é adotada o paradigma externo da avaliação, há uma tendência de uniformização, causando impactos nas pessoas envolvidas.

5 A Unesco foi criada em 1945 e oferece suporte para as reformas educativas no que tange às questões financeiras e pedagógicas dos países.

6 A OCDE apoia formas de avaliações educacionais e tem como missão o desenvolvimento de políticas voltadas aos interesses de mercado em prol do conforto dos indivíduos (CURY, 2017).

7 O Banco Mundial é também denominado por Tommasi (1996) como ator, devido à influência que exerce nas decisões de natureza econômica, política e educacional, interferindo na conjuntura social brasileira desde os anos 1970 com grande destaque na educação. Surgiu, após a 2ª Guerra Mundial, com intuito de ajudar na reconstrução econômica dos países que sofreram com a devastação da guerra.

Acrescenta-se que este paradigma veio a ser nominado de cultura da avaliação e faz parte das agendas nacionais de avaliação que servem para legitimar o desempenho e os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem escolar.

Para Gatti (2013), com a crescente universalização do ensino fundamental, na década de 1990, várias modalidades de avaliação educacional foram se constituindo historicamente no Brasil, obedecendo ao critério do desempenho dos estudantes como principal fator de indicativo da qualidade do sistema de ensino público, tornando-se importante para prestação de contas dos serviços públicos em uma sociedade democrática.

No início do século XXI, a cultura da avaliação aumentou consideravelmente as reflexões “[...] nos currículos, na formação docente e na própria avaliação do desempenho dos professores, concebida, sobretudo em função dos resultados de rendimento dos alunos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 40). Para os mesmos autores,

Estados e municípios, diretamente responsáveis pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação básica, passam, com isso a ser mais incisivamente submetidos a uma forma de obrigação de resultados, baseada em indicadores padronizados de rendimento, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade. O grande desafio da educação no país – a melhoria da qualidade do ensino – tende, portanto, a traduzir-se fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Ainda durante os anos 1990, o contexto social e político é marcado por um período de controle fiscal que se dá a partir de várias reformas econômicas, administrativas, previdenciárias, educacionais, as quais vêm atender ao novo modo político e econômico representado pelo neoliberalismo.

Com essa nova ordem econômica, as políticas educacionais ganham ênfase, em especial as reformas educativas mundiais formuladas pelos organismos internacionais⁸ que surgem na década de 1980 nos EUA e na Inglaterra e, em seguida, se expandem por todo o mundo. Braslavsky (2002, p. 187) afirma que as “[...] reformas e as inovações vão se instalando pouco a pouco como uma necessidade, um discurso e uma prática em todos e em cada um dos níveis e modalidades dos sistemas educativos, embora num ritmo e iniciativas diferentes”, mas que, a partir de 1989, esses processos vêm alcançando uma profundidade e extensão de âmbito mundial.

8 Entre eles o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial), o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura) (LIBÂNEO, 2015).

No Brasil, as reformas educativas ingressaram de forma ativa nos primeiros anos de 1990, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual visou às sugestões concebidas na reunião organizada pela Unesco e preconizou ações e estratégias para serem desenvolvidas durante os dez anos seguintes.

No governo Fernando Henrique Cardoso, em continuidade com a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor, muitas privatizações, influências de organismos internacionais e reformulações de políticas em prol da educação foram estabelecidas. Em Libâneo (2015, p. 200-201), encontram-se as medidas anunciadas pelo governo de FHC a respeito das reformas educativas para a educação básica neste período:

Reforma institucional: redefinição das responsabilidades do MEC, revisão de padrões de financiamento e repasse de recursos aos municípios e estados;
Estabelecimento de novos padrões de gestão: descentralização, autonomia das escolas, participação da comunidade.
Educação básica: ampliação do acesso, conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem a nível nacional, formação de professores, ensino à distância, sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas nacionais, padrões de qualidade para o livro didático, descentralização da merenda.

As várias reformas que ocorreram no período atribuíram ao Estado um novo papel, mais centrado na avaliação e na regulação de políticas públicas, especialmente as educacionais. Dessas políticas, destacaram-se as de cunho avaliativo, realce na gestão e no currículo, no financiamento da educação básica, de formação de professores, e que abriram espaços para a relação público e privado (SILVA; SILVA; SANTOS, 2017).

Nesse contexto de reformas e políticas, com base nos princípios da Constituição Federal, obteve-se a aprovação da Lei 9394/96, a qual influenciou significativamente na educação brasileira no que se refere às novas exigências para a organização do sistema de ensino brasileiro, o que será enfatizado a seguir, tendo em vista a continuidade ao debate dos aspectos voltados à breve contextualização após a LDB 9394/96.

1.2 APONTAMENTOS APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL DA EDUCAÇÃO 9394/96

A nova LDB 9394/96, cujo processo de concretização até o texto legal final, resultou-se em uma Lei que deixou muitas coisas em aberto, promovendo várias emendas de reformas seguidas de sua aprovação.

Saviani (2011) caracteriza a LDB como minimalista, pois se adapta à política do Estado Mínimo, cuja política dominante refere-se ao neoliberalismo. O referido autor ainda

justifica sua posição referente à concepção neoliberal da LDB, devido ao termo em moda que ganhou destaque nesse período, a parceria e o “[...] apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com consequente redução das ações e dos investimentos públicos [...]” (Idem, p. 227) em virtude do apreço à lógica mercantil.

A LDB 9394/96 foi vista como necessidade de criação de um sistema nacional de educação já previsto na Constituição e, anteriormente a essa, inicia-se um movimento para elaborar diretrizes e bases da educação nacional que surge em 1987 como temática principal da Revista da ANDE e que, a partir daí, prevê vários anteprojetos com muitas discussões políticas e partidárias para a elaboração da LDB (SAVIANI, 2011).

De acordo com Saviani (2011), a sistematização de uma lei própria para a educação incluiria a consolidação de um sistema nacional da educação brasileira com meios organizados para alcançar objetivos em todo o país, entre esses o objetivo da educação como um direito subjetivo previsto pela Constituição.

Para Saviani (2011), os termos diretrizes e bases podem ser entendidos como meios e fins e, portanto, não correspondem apenas aos rumos da educação nacional, mas também se referem à organização dos meios para que os fins sejam alcançados, o que, para o autor, essa organização intencional seria o sistema nacional de educação.

É importante destacar que a ideia de uma lei de diretrizes e bases nacional de educação sempre esteve relacionada a um projeto de sistema nacional de educação que já havia sido suscitado pelo Manifesto dos Pioneiros na década de 30 que visava à organização da educação de âmbito nacional a partir da Constituição de 1934, a qual previa que a União fosse responsável por organizar a educação brasileira como um sistema nacional para todo o território. Isso não ocorreu devido à Revolução do Estado Novo que resultou em outra Constituição, retirando o papel central do Estado na organização da educação.

Saviani (2011) frisa a *manutenção e o desenvolvimento do ensino* (MDE) ainda preconizada na Constituição pelo percentual mínimo de recursos repassados pela União aos estados e municípios, salientando que, ao prescrever o verbo manter, significa dar continuidade a algo que já existe e, nesse caso, salienta que o sistema de ensino ainda não estava implantado e funcionando, portanto, o percentual mínimo não garantiria toda a demanda exigente referente ao pagamento dos salários e às condições dos profissionais e de infraestrutura.

Ao sinalizar a relevância de investimentos para a educação, Saviani (2011) critica a LDB, pois ela não especificou a quantidade de recursos que seriam reservados à educação, deixando em aberto como seriam superadas as expectativas expostas. Segundo Saviani (2011), talvez a Lei tenha confiado ao PNE (Plano Nacional da Educação) a fixação desses recursos.

Um dos avanços proferidos a partir da LDB é referente às datas de repasse dos recursos proferidos pela União aos estados e municípios, bem como a delimitação dos investimentos com as despesas de MDE, favorecendo para a efetivação correta dos recursos destinados à educação.

Outro avanço foi a regulamentação da educação infantil como uma etapa da educação básica. Para Cury (2002), são reconhecidos novos direitos à educação, como é o caso da educação infantil, da inclusão de pessoas com deficiências e o reconhecimento do direito de mulheres, jovens e adultos entrarem na escola, direitos à diferença, concebidos nas questões de gênero, etnia e credo, e direito à igualdade de direitos em uma sociedade tão desigual. Ao nos beneficiarmos desses direitos, excluindo privilégios, conseguimos eliminar parte das diferenças discriminatórias presentes na sociedade.

Vale destacar que, em 1980, dado surgimento de pedagogias que contribuíram para aguçar no professor uma perspectiva de educação crítica e transformadora, resultou em maior participação dos professores na construção da Proposta Política Pedagógica (PPP) das escolas, assim como o vínculo entre a escola e a comunidade e a gestão democrática também se tornaram pontos importantes que surgiram com as reivindicações dos professores determinadas pela Constituição e pelas leis subsequentes.

Em 1996, a UNESCO propõe o Relatório Jacques Delors o qual dá ênfase aos quatro pilares da educação mundial – aprender a ser, a conviver, a fazer, e a conhecer – sob o desafio de aprender a aprender, o que influenciou a concepção de currículo nesse período a partir da política de Estado que previu a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e ensino médio e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) em 1998, fixados pela LDB sob iniciativa do MEC. Esses documentos trazem considerações a respeito dos conteúdos e da inclusão de questões que tangem os diferentes grupos sociais (negro, indígena, feminista, etc.), inseriu os temas transversais, servindo de orientação curricular e pedagógica para os professores (SAVIANI, 2008).

Os Referenciais e os Parâmetros inspiraram-se na concepção pedagógica escolanovista em defesa do aprender a aprender permanentemente, como o referido Relatório⁹ Jacques Delors de 1996, proposto pela Unesco, destacando a necessidade de “[...] capacitar para adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANI, 2008, p. 433).

Nesse período, se deu ênfase às atividades pedagógicas especialmente das crianças numa perspectiva construtivista com respaldo de Piaget, que resulta da concepção que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o ambiente (SAVIANI, 2008). Essa base psicopedagógica influenciou grande parte dos profissionais da educação nas práticas pedagógicas, contribuindo na formulação dos documentos.

Para Saviani (2008), as tendências pedagógicas que se fizeram presentes nas reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 refletiram propostas conservadoras do sistema econômico e político neoliberal, dada a influência desses sistemas na educação. Assim, para o referido autor, o aprender a aprender difere-se da proposta escolanovista pioneira, pois requer um processo de contínua atualização em prol das novas exigências da empregabilidade. Da mesma forma, a reconfiguração do construtivismo nesse novo contexto enfatiza a perspectiva reformista ao invés do desenvolvimento da inteligência, e a adaptação do indivíduo ao meio ambiente com comportamentos flexíveis às suas necessidades e às da sociedade (SAVIANI, 2008).

Outra corrente pedagógica é a pedagogia das competências entendida a partir da corrente behaviorista, a qual compreende que o indivíduo deve ser dotado de capacidades flexíveis, para que possa atender às necessidades e mudanças oriundas da sociedade (SAVIANI, 2005; 2008). Assim, cada sujeito torna-se responsável pela própria sobrevivência.

Dessa forma, o conceito de competências é inserido nas empresas substituindo o termo qualificação e, nas escolas, introduzindo o ensino centrado nas competências ao invés do enfoque nas disciplinas do conhecimento, indicando um novo conceito ao tecnicismo pedagógico que difere ao postulado na década de 1970. Nesse período, o tecnicismo:

[...] assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. [...] Redefine-se, portanto, o papel do Estado como das escolas. [...]. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados (SAVIANI, 2008, p. 438-439).

⁹ Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”.

O novo tecnicismo tem por base a Pedagogia Liberal Tecnicista que perpetuou após o golpe de 1964 com a instalação do regime militar e, especialmente, com as leis preconizadas neste período, que atendiam ao processo histórico que o país estava passando, fundamentadas na organização política do país e no sistema econômico capitalista, tendo em vista a formação de um cidadão competente para o exercício do seu trabalho.

Assim, o novo tecnicismo enfatiza o papel do Estado e das escolas sobre os resultados obtidos nas avaliações, nutrindo a busca pela qualidade total e a pedagogia corporativa. Essa pedagogia refere-se à educação superior, na criação e no aumento de instituições de ensino superior, oferecendo vários cursos aligeirados e treinamentos por iniciativa de empresas privadas (SAVIANI, 2008).

O termo “qualidade total” está relacionado à difusão de ideias presentes nas empresas para o âmbito escolar, sendo realizada por meio de treinamentos numa perspectiva de competição entre os sujeitos que buscam produzir o máximo com mais eficiência, para, em seguida, serem avaliados pelos mecanismos mensuráveis (SAVIANI, 2008). Essa lógica da qualidade total visa à educação como um produto a ser consumido pela sociedade e pela empresa. Da mesma forma, a organização e o funcionamento das escolas acabam seguindo a lógica mercantil.

Sob esse cenário, é traçado o PNE, que prevê estratégias e metas a serem atingidas em dez anos com aprovação em 2001. Nesse Plano, a qualidade de educação e o exercício da profissão docente e suas condições foram colocadas em pauta, como, por exemplo, a priorização das políticas de formação inicial e continuada de professores e o piso salarial dos professores, que não foi abolido.

Como previsto por Saviani (2011), a respeito do financiamento da educação na LDB, o PNE especificou o aumento gradativo e pouco expressivo de 7% do Produto Interno Bruto até o final do décimo ano de vigência do Plano, medida excluída do texto devido ao veto do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Da mesma forma, o Projeto de Lei n.09/00, que introduzia as disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias do ensino médio, proferida pela LDB, também foi vetado pelo presidente.

Após o fim do mandato FHC, em 2002, vivencia-se a entrada do governo de Luís Inácio Lula da Silva, cujo partido conservava relações com os movimentos populares. Ansiavam-se, com o governo, mudanças na política educacional, em especial, no que tange ao financiamento da educação pública, pela derrubada dos vetos do PNE, inseridos pelo governo anterior. O que se presenciou no início do governo, entretanto, foi que o seu plano de ação

não alteraria as premissas básicas da política econômica e da política social e educacional (SAVIANI, 2008).

O governo, eleito duas vezes, da mesma maneira que auxiliava os jovens de baixa renda sem diploma de nível superior na garantia do acesso e permanência com bolsas a instituições de ensino privado pelo PROUNI, dava continuidade às propostas de investimento de dinheiro público na iniciativa privada. As avaliações externas que adentraram no país nos anos 1990 na educação básica deram continuidade e o ENEM passou a ser uma das formas de ingresso ao ensino superior.

No ano de 2007, o governo estabeleceu parceria com os estados e municípios, por meio de uma proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) com o Programa Mais Educação, numa perspectiva de educação integral em jornada ampliada, tendo em vista oportunidades e melhoria da aprendizagem dos estudantes da educação básica. Em 2017, o Programa Mais Educação foi alterado caracterizando-se pelo novo Mais Educação, atendendo especificamente às aulas de reforço de língua portuguesa e matemática.

As duas emendas da Constituição efetivadas na primeira década dos anos 2000, a EC n. 53/2006 e EC n. 59/2009, dão destaque às políticas educacionais a respeito da Educação Básica e a conquista do direito à educação. A ampliação da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos de idade, alargando o ensino fundamental para nove anos, assegurando a oferta e acesso aos que não estavam na idade certa e a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), atendendo agora com recursos financeiros todos os níveis e modalidades da educação básica, foram medidas dessas emendas.

O Fundef, instituído na LDB, regularizou os recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental previsto pelo número de matrículas nesse nível de ensino e a valorização dos professores em termos de carreira, salário, condições de trabalho e formação. Numa perspectiva de superação das desigualdades sociais e de busca pela superação dos índices de repetição e evasão escolar, o Fundef tinha como objetivo expandir o acesso universal ao ensino fundamental, promovendo a municipalização¹⁰ do ensino e a ampliação do Ensino

¹⁰ Para explicar a municipalização, recorre-se ao período histórico e legal que aborda as relações de centralização e descentralização de poder, desde a Constituição de 1937, a partir de debates a respeito das políticas educacionais, no qual ficou restrito ao poder da comunidade política. Anísio Teixeira defendia a descentralização do poder por meio da municipalização, cujo caráter de sua proposta se instala no âmbito político. Assim, com a Lei 5692/71, a descentralização do ensino de 1º grau é realizada gradativamente para os

Médio, deixando de fora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação infantil, bem como a exigência dos planos de carreiras obrigatórios (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Após uma década de Fundef, esse passou a ser substituído pelo Fundeb, por meio da Lei nº 11.494/2007. O Fundeb passou a abranger todos os níveis e modalidades da educação básica, bem como a remuneração e a valorização dos profissionais. Embora com o Fundef já se proporcionasse interlocuções com a Universidade e as escolas de educação básica programas de formação de professores em nível superior, com o Fundeb, esses programas ampliaram-se em parcerias com os entes federados¹¹ (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Logo nesse período, presenciou-se um grande número de conferências que no início dos anos 1990 haviam perdido força, sendo a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. A CONAE motivou, em ato democrático, um grande número de pessoas interessadas em debater dentre os assuntos a relação das políticas educacionais com as sociais e a respeito da construção de diretrizes e estratégias para a consolidação de um novo Plano Nacional de Educação que compreendesse a concepção da inclusão, da diversidade e da igualdade numa perspectiva de educação de qualidade a todos (CONAE, 2010).

Dourado (2013, p. 762) preconiza a respeito das Conferências ressaltando a:

[...] importância assumida pelas conferências de educação, desde a década de 1930; retomadas com vigor com as conferências estadual e distrital, em 2009, precedidas de conferências municipais e regionais, culminaram na Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida em Brasília em 2010. Ambos os movimentos sinalizam importantes conquistas para a educação brasileira, seus processos de organização e gestão e seus desdobramentos no direito à educação.

Dessa forma, a Conae 2010 traçou novas perspectivas para o PNE 2014, entre elas a ênfase no respeito às diferenças de grupos sociais diversos, sendo assegurado e garantido em lei (CONAE, 2010). A II Conae ocorre em 2014, em nível nacional, com representantes do governo e da sociedade civil, depois de várias conferências de âmbito municipal, estadual e distrital, cujo principal tema foi o PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação, compreendendo a educação como direito público (CONAE, 2014).

municípios, porém sem as devidas condições financeiras. Somente com a Constituição de 1988 é legitimada a responsabilidade dos municípios em ofertar o ensino fundamental (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

11 O federalismo brasileiro inicia ainda com a criação do Ato Adicional em 1834 com a descentralização do ensino primário para as províncias, nesse período, o ensino secundário não era considerado de interesse do povo e o ensino superior era centralizado como competência dos poderes gerais. Depois, durante o início do regime republicano, adota-se um modelo de regime federativo, que renunciava a descentralização do Ensino, cabendo ao Poder Central a oferta do Ensino Superior e as Províncias a Educação Elementar e Secundária (CURY, 2010). Atualmente, a educação básica é de responsabilidade dos estados e municípios e a educação superior do governo federal. Loss (2016) relaciona essa divisão do ensino com a divisão de classes, uma vez que grande parte da população brasileira não alcança o estágio da educação superior.

Ao longo da trajetória da história das Conferências de Educação, destaca-se a participação de educadores e do Estado. Para Franco (2013, p. 58), as Conferências “[...] acompanham a historicidade das relações sociais e políticas, ideologicamente marcadas e respondendo, de certa forma, as determinadas prioridades”, a exemplo da Conferência realizada em 1986, que previu a formulação da “Carta de Goiânia” pelos educadores, a qual compôs o Capítulo da Educação na Constituição.

Dessa forma, as Conferências contribuíram avanços aos grupos que muitas vezes foram oprimidos na trajetória histórica, concebendo ao PNE 2014 a tarefa de articular tais reivindicações e concretizar muitos dos propósitos que foram almejados ao longo dessa história. Para Dourado (2015, p.301):

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. [...] o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Ao Plano ainda ficou encaminhado que as estratégias e metas devem ser realizadas em regime de colaboração. Contudo, a PEC 241/55 (Proposta de Emenda Constitucional) teve um grande poder sobre esse PNE devido ao congelamento dos gastos públicos com as despesas primárias por um período equivalente a vinte anos.

Logo no início da segunda década do novo milênio, Dilma Rousseff, foi eleita a primeira mulher presidente do país, cujo Plano de Ação Governamental dava sequência às políticas de cunho social determinadas no governo Lula. Em 2016, com a reconfiguração do governo, Michel Temer assume a presidência no período de 2016 a 2018.

Nesse período, novas políticas no âmbito educacional foram pronunciadas. Entre elas o Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, Escola Sem Partido. O Projeto demanda um olhar sobre o exercício profissional do professor, o qual deverá se portar com neutralidade nas discussões problematizadas em sala de aula, tocantes às questões políticas, ideológicas e de gênero, uma vez que compreende o estudante como um receptor passivo das convicções dos professores. Frente às questões da sociedade atual, a proibição de uma postura política do professor é postulada por uma visão conservadora de educação (LIMA; SILVA; JUNIOR, 2017).

Nos últimos anos, obteve-se a implantação de um Novo Regime Fiscal com a PEC 241/55, como medida para enfrentar a crise econômica que se instalou no país no início dessa

década – tornando-se PEC 095/2016 que prenuncia o teto dos gastos públicos, congelando os valores ao longo de 20 anos a partir de 2017 sobre os valores referentes ao ano anterior (AMARAL, 2016). A nova proposta estabelece individualmente para cada Poder Público o valor limite orçamentário, formando “caixinhas isoladas”. Assim, os recursos de um Poder não poderão, por conseguinte, ser repassados para outro, mesmo que haja uma “sobra”.

Dessa forma, apenas se outro setor pertencente ao Poder Executivo diminuir o uso de recursos financeiros, o MEC poderia acrescentar esse valor às suas despesas. Contudo, fica quase impossível, pois se sabe que uma proposta orçamentária com poder de argumentação maior ficará sempre privilegiada, o que traz consequências para o cumprimento das metas e estratégias propostas no PNE 2014-2024.

De acordo com Amaral (2016, p. 655), à medida que a PEC 241/55 diminui “[...] os valores aplicados em educação reflete sobre seu poder de ‘destruição’ nos setores sociais [...]”, colaborando para o retrocesso e o descaso com a educação brasileira, especialmente, nas despesas primárias realizadas pela União, incluindo aquelas previstas na LDB 9394/96, que estabelece as despesas consideradas como MDE, ou seja, “[...] são aquelas despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes, investimentos e inversões financeiras” (Idem, p. 655).

Para Amaral (2016, p. 671), a PEC 241/55, “[...] além de decretar a ‘morte’ do PNE (2014-2024), promoverá maior desigualdade social”. Dessa forma, fica à educação brasileira os recursos para o seu financiamento oriundos dos tributos pagos pela população, perpassados pelos interesses políticos e econômicos dos governantes em destinar recursos ao que realmente os interessa. Assim, as políticas sociais são novamente desconsideradas, bem como a “maioria” do povo brasileiro.

Nesse período há também, o pronunciamento da Medida Provisória 746/2016 – agora Lei n. 13.415, de 2017 – proposta com intuito de resolver as questões de fracasso escolar percebido pelo baixo rendimento nas avaliações em larga escala e pelo alto nível de evasão escolar.

A Lei n.13.415 altera a LDB 9394/96 a respeito da organização do currículo do ensino médio e a Lei 11.494/2007 que regulamenta os investimentos pelo Fundeb, interferindo no investimento para as outras etapas, abrindo espaço para as parcerias com o setor privado tanto para a formação técnica e profissional quanto para a realização do ensino médio a distância.

Nesse período, que antevê a aprovação da Lei n.13.415, muitas manifestações e ocupações em instituições de ensino fizeram parte do cenário como fonte de resistência a essa

proposta. A proposta de implementação do Novo Ensino Médio em tempo integral, além de ampliar a carga horária para essa etapa da educação básica, dará ênfase na formação técnica e profissional em uma escola que, na sua maioria, está destituída de condições físicas e humanas.

Os itinerários formativos compõem-se como arranjos curriculares que enfatizarão a formação técnica e profissional nas áreas do conhecimento sob “escolha dos estudantes” a partir da definição dos sistemas de ensino dentro do contexto local. Assim, ao escolher os itinerários, os estudantes terão acesso à área escolhida e às disciplinas obrigatórias (língua portuguesa, língua inglesa e matemática), dessa forma, terão pouco ou quase nenhum conhecimento em outras áreas de outro itinerário. Para Silva e Scheibe (2017), essa estrutura curricular significa a “negação” ao direito de formação básica a todos, além disso, as propagandas governamentais engrandecem o “poder de escolha” dos estudantes, mas que escolha? De acordo com as autoras, os itinerários serão distribuídos pelos sistemas estaduais de educação.

A Lei aborda que os itinerários podem ser propostos a partir da parceria com o setor privado, bem como será permitido a admissão de profissionais com notório saber reconhecidos pela experiência profissional ou com complementação pedagógica, ou por “[...] cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias”, a fim de atender a formação técnica e profissional dos estudantes (BRASIL, 2017).

Ao abrir espaço para profissionais com notório saber, sem formação adequada, acaba desconsiderando a formação profissional dos professores e a sua identidade, dos saberes necessários (entre esses, os didáticos, científicos e do processo de ensino aprendizagem) para a atuação na docência, acarretando nos cursos de formação de professores e na formação dos estudantes dessa etapa.

Essa desvalorização profissional do docente e desconsideração com a formação do profissional implica no processo histórico e político de formação de professores, que exige a formação específica em licenciatura na área de atuação.

Essa implicação também pode ser percebida no desejo de não tornar obrigatório o currículo escolar ou diminuir a carga horária das disciplinas que abrangem a área das ciências humanas e sociais aplicada, em especial, as disciplinas de filosofia e sociologia que foram incluídas no currículo escolar pela Lei 11.684 de 2008. Neste caso, percebe-se um caminho

incerto aos cursos de licenciaturas de formação de professores como dos profissionais já formados, numa forma de contribuir ainda mais para a divisão do ensino e divisão de classes.

Por outro lado, a mesma Lei torna obrigatório às disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa que, em um viés crítico, retratam o tecnicismo pedagógico, relacionando a educação à lógica do mercado. As estatísticas mensuradas são destaques na prática pedagógica, deixando de lado as subjetividades, os valores, da relação entre os envolvidos. Dessa forma, retrocedeu-se e desconsiderou-se o ser humano em todas as suas dimensões, bem como o processo educativo numa perspectiva de educação integral e de formação interdisciplinar. Para Silva e Scheibe (2017, p. 27), “[...] configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público [...] de forma a contrariar seu caráter público, inclusivo e universal”.

O Novo Ensino Médio tem previsão de início para sua efetivação no presente ano de 2019, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocorreu ainda no final de 2017 para as etapas de educação infantil e ensino fundamental, separando a última etapa das demais.

Várias discussões a respeito do Novo Ensino Médio foram renunciadas, especialmente após o pedido de renúncia do ex-presidente da Comissão da Base Cesar Callegari membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2018, por discordar das propostas do MEC, entre elas, a oferta de parte do ensino médio a distância que retiraria parte do direito à convivência dos jovens e, especialmente, o confronto político de ideias. Para Callegari, em entrevista, a oferta de ensino a distância seria mais uma forma de privatizar o ensino.

Além disso, mobilizações com paralisações foram organizadas nesse período, enfatizando a revogação da lei do ensino médio e da BNCC, sob orientação da CNTE, como uma medida de advertir a população das possíveis consequências que esses documentos trarão para a população brasileira.

A ideia central da Base é o direito de aprendizagem essencial aos estudantes, com conteúdos mínimos de acordo com cada etapa escolar, considerando que as avaliações em larga escala apresentaram que os estudantes brasileiros não aprenderam e que, portanto, apenas a garantia e a oferta de escolarização não é o suficiente.

Com caráter normativo, difere-se de outros documentos que embasam os currículos escolares até então concebidos. Além disso, pauta-se prioritariamente na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho – o que se percebe fortemente desde o ensino

fundamental; a ênfase está em desenvolver as áreas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa prioritariamente, sob uma concepção de educação voltada ao ensino de competências e habilidades. O termo competências é polissêmico e traz à tona muitas discussões, pois nasce no posto de trabalho fabril e, portanto, relaciona-se ao saber-fazer.

A Base servirá como diretriz de conteúdos e, nesse sentido, influenciará diretamente os cursos de formação inicial de professores, que também deverão obter uma base nacional comum, a revisão dos materiais didáticos e a infraestrutura, como é o caso do Ensino Médio em tempo integral, por isso, a importância do fortalecimento entre os entes federados no regime de colaboração.

Percebe-se uma relação entre a BNCC e o Novo Ensino Médio, com a Lei 5.692/71, a qual foi aprovada num período de regime militar e que efetivou a profissionalização obrigatória do ensino secundário que, para Pimenta (2012, p. 53), “[...] contribuiu para acabar de desmantelar um sistema que estava precário”. Isso ocorre devido à divisão do ensino de 1º e 2º grau, ficando o 2º grau totalmente profissionalizante, com várias habilitações que, mais tarde, não atenderam às demandas do mercado de trabalho, ficando assim, disponíveis aos cursos particulares. As escolas particulares, por sua vez, não aderiram ao ensino profissionalizante e continuaram a oferecer o ensino propedêutico que favorecia o acesso ao ensino superior.

Na época, a profissionalização do futuro trabalhador não resultou positivamente para os novos moldes de produção nas indústrias, visto que essas começaram a exigir um trabalhador com conhecimentos gerais podendo produzir a sua qualificação no local de trabalho. E agora, numa sociedade caracterizada pela não-empregabilidade, por mudanças e transformações repentinas, preparar para qual mundo do trabalho? Se não para a cidadania, a autonomia e a iniciativa?

Para a efetivação da BNCC, estados e municípios organizaram seus referenciais, como Referencial Gaúcho no caso do RS, considerando a contextualização de cada região. Para o presente ano, a continuidade visa à formulação dos planos de estudos e PPPs de cada escola. Entretanto, há de se esperar que essas formulações atendam às necessidades e interesses de cada realidade escolar, caracterizando a concepção de educação e de homem que cada instituição escolar deseja formar, a partir da reflexão crítica e coletiva dos envolvidos.

Acredita-se que os profissionais em cada contexto que circundam poderão fazer a diferença na escola e na educação, na esfera pública mais próxima onde estão inseridos, haja

visto que as reformas educacionais exigem diálogo e interpretações por parte dos professores que atuam nas escolas, visto que se tornam os principais agentes no contexto da prática.

Percebe-se então, que a estrutura da sociedade, as transformações e as mudanças que ocorrem historicamente estão interligadas com os modelos da cultura, da economia e das opções políticas, que também interferem na organização e no funcionamento do sistema educacional o qual vem se configurando a partir das necessidades postuladas no contexto social, político, cultural, econômico e histórico de acordo com o jogo de poderes e disputas mantidas nesse cenário.

Assim, denota-se que há uma flexibilização das propostas pedagógicas presentes nos documentos legais, mas, também a interferência do sistema econômico sobre os demais (LIBÂNEO, TOSCHI, OLIVEIRA, 2012). Essa interferência de acordo com Saviani (2005) corresponde a educação a uma concepção produtivista, centrada na pedagogia das competências, e no tecnicismo pedagógico que desloca a ênfase nos resultados.

A seguir, apresentam-se breves apontamentos das principais mudanças recorrentes das reformas educacionais no contexto do estado do Rio Grande do Sul.

1.3 PRINCIPAIS MUDANÇAS RECORRENTES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO ESTADUAL

A proposta desse item está associado ao que se encontrou durante a pesquisa de campo e documental ao notar que as políticas de cunho estadual estão mais presentes na realidade dos sujeitos e dos contextos investigados, uma vez que o estado do RS perpassa por constantes mudanças na educação a cada entrada de novo sistema político-administrativo, alterando também, o perfil docente.

Dessa forma, procurou-se desenvolver um pouco da história das reformas educacionais que adentraram o RS e refletem nas escolas estaduais que se constituíram campos de pesquisa de acordo com o que os sujeitos levantaram em suas falas, buscando aqui destacar e relacionar as principais mudanças históricas, políticas e educacionais presentes em âmbito estadual que originaram mudanças no cotidiano dessas instituições.

Luce e Farenzena (2006) contribuem ao salientarem que a política pública é conceituada como um conjunto de ações governamentais que interfere na vida de todos os cidadãos, seguindo, portanto, um conjunto de metas e planos que auxiliam os representantes em suas decisões de acordo com os interesses dos sujeitos sociais.

De acordo com Vieira (2007, p.56), a política educacional expressa as “ideias e ações governamentais [...], expressa a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”. Já a Política Educacional, por sua vez, refere-se à “Ciência Política” e, portanto, exerce o papel de refletir teoricamente sobre as práticas e escolhas das políticas educacionais tendo em vista, suas decisões nas resoluções de questões de cunho educacional (VIEIRA, 2007).

Souza (2006, p.24) também contribui ao elencar diversas concepções de políticas públicas, entre elas, a mais conhecida é a de Laswell (1936), “ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder as seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Nesse sentido, Souza (2006) chama a atenção aos propósitos que uma determinada política tem ao ser implantada e quais são as prioridades de cada governo, pois as políticas também desenvolvem um papel central na resolução de problemas no âmbito social, econômico e político.

Contudo, o que se presencia no estado são planos de governo e não projetos de Estado, ou seja, um plano de Estado é caracterizado por três dimensões, segundo Bordignon (2014), a dimensão do processo de construção dos planos que requer participação coletiva com colaboração da sociedade civil, a dimensão legal que pressupõe a legitimidade com aprovação na instância legislativa, e a dimensão temporal, visto que os planos estaduais são determinados para além de um período governamental de quatro anos.

Bordignon (2014, p.37) sinaliza que a discussão presente na natureza dos planos é fruto da “formação histórica do Estado brasileiro, de viés patrimonialista”, longe de atender a perspectiva de ação de Estado, ou seja:

No regime republicano democrático, toda ação de governo deve ter a perspectiva de ação de Estado, na medida em que deve estar voltada para e estar a serviço dos interesses dos cidadãos, da nacionalidade. A distinção se dá em razão da concepção patrimonialista do exercício do poder, que, em boa medida, ainda guarda traços imperiais (Idem, p.37).

Para melhor compreender os significados que as políticas produzem, destacou-se os principais aspectos presentes no contexto social, histórico e político em que são concretizadas tais propostas. Dessa forma, logo com a Constituição de 1988, as propostas de políticas educacionais desenvolvidas no estado do RS são desenvolvidas com “projetos e programas de formação continuada de professores, principalmente associados à implantação de políticas para promover mudanças curriculares, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação” (SILVA, 2014, p.58).

Ao realizar a busca pelas principais políticas educacionais estaduais, denota-se uma preocupação maior para com as políticas curriculares e daí com programas de formação docente e com o sistema próprio de avaliação externa - o que faz repensar a proposta que compõe o currículo nas relações entre o poder, saber e subjetividade, sob o viés teórico de Tomaz Tadeu da Silva (2007). Dessa forma, ao exercer um controle maior ao que é necessário ser ensinado, supõe uma intencionalidade de sujeito a ser formado, da mesma forma que pode exercer um papel controlador do trabalho do professor.

Nos anos 1990, no estado do RS, as políticas educacionais tomaram como medida a continuidade das políticas de cunho nacional associadas ao Movimento Todos pela Educação em prol da reformulação do estado no período em que o Banco Mundial torna-se um grande interferente na regulação e na implementação das reformas públicas. Assim, suas políticas educacionais baseiam-se “na transferência do fundo/dinheiro público para o setor privado, produzindo uma parceria entre Estado e a sociedade civil: o primeiro entra com o financiamento e o segundo, com a execução” (SILVA, 2014, p.45).

As políticas e programas que vão se estabelecendo no âmbito estadual partem dos objetivos e metas estabelecidas pelo Compromisso Todos pela Educação apoiados pela Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos, quando é lançado o Programa Estruturante Boa Escola para Todos (SILVA, 2014). Nesse período na política nacional e estadual, são observadas características de gestão mais abertas à iniciativa privada em prol de uma reformulação do Estado, bem como uma maior abertura aos organismos internacionais que influenciam e acobertam a diminuição das ações do Estado com as despesas do setor público.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares foram as que mais compreenderam mudanças, entre elas as ações e programas voltados à ampliação da jornada escolar, especialmente na etapa do Ensino Médio (SILVA, 2015).

A inserção de políticas educacionais no Estado do RS, especificamente as que se referem às propostas curriculares, tiveram como marcos legais a LDB, os PCNs e as DCNs, que conduziram para a elaboração e implementação dos referenciais curriculares do RS.

Nesse sentido, em 2007, a SEDUC e professores convidados elaboraram o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, que estabelece conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino médio e ensino fundamental séries finais. De acordo com o documento a proposta pedagógica, estipula o que é essencial para as escolas “[...] o que se quer que os alunos aprendam e ‘o que’ e ‘como’ ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.11).

O Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul constitui-se em um documento norteador dividido em áreas do conhecimento e em cinco volumes que abordam elementos estruturantes da organização teórica-metodológica do trabalho pedagógico e de conteúdos do ensino fundamental e médio (SILVA, 2014). Segundo Silva (2014, p.19), o documento agregou as ações do Programa Estruturante Boa Escola para Todos que gerou o Projeto Professor Nota 10, cujo “documento curricular foi fabricado no âmbito das políticas educacionais do estado, que parte do pressuposto de certa crise e/ou fracasso no processo educacional”, resultando em um maior controle do trabalho docente.

Além do Projeto Professor Nota 10, pertencendo ao Programa Estruturante Boa Escola para Todos, outros quatro projetos foram lançados. O Projeto Escola Legal previa a manutenção e a ampliação de espaços escolares tendo em vista as condições físicas necessárias para garantir inclusive a acessibilidade. O Projeto Sala de Aula Digital consistiu-se na implementação de recursos digitais para a intervenção pedagógica. Os Centros de Referência Profissional constituem-se na expansão de escolas técnicas profissionais (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Nesse aspecto, a estrutura física escolar é colocada em pauta, de maneira a atender as dimensões pedagógicas e as políticas educacionais.

Dentro do Programa, tem-se o sistema de avaliação SAERS, iniciado em 2005, o qual avalia a língua portuguesa e a matemática, sendo realizado em duas atividades, o Projeto de Alfabetização de Crianças de Seis e Sete Anos, que requereu uma proposta de alfabetização tendo em vista habilidades e competências e financiado no ano de 2007 como um projeto piloto que teve financiamentos de iniciativa privada. Essa proposta de alfabetização contou com três propostas pedagógicas:

[...] o GEEMPA que desenvolve uma proposta pós-construtivista de alfabetização; o Alfa e Beto que se constitui num método fônico de alfabetização e o Instituto Ayrton Senna que trabalha uma proposta de gerenciamento da aprendizagem, com base no método de alfabetização já utilizado pela escola (ABREU, 2009, p.07).

O Projeto Professor Nota 10 referiu-se à formação continuada dos professores estaduais tendo em vista a capacitação deles para a implementação das Lições do Rio Grande (ABREU, 2009). Destinado ao professor, verificou-se os resultados obtidos nas avaliações de larga escala e os:

[...] esforços e recursos aplicados na capacitação em serviço dos professores não têm impactado positivamente o desempenho dos alunos. Essa falta de relação entre educação continuada do professor e desempenho dos alunos explica-se pelo fato de que os

conteúdos e formatos da capacitação nem sempre têm referência naquilo que os alunos desses professores precisam aprender e na transposição didáticas desses conteúdos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.19).

Essa relação entre os resultados e a formação continuada de professores resulta em uma concepção de educação e formação influenciada pelo sistema econômico, pois, ao que se observou na citação acima, com o novo currículo, requer-se um controle maior sobre as ações dos professores que passam a ensinar o que será numericamente verificado, interferindo na função social da escola e da educação e agregando um papel que atenda aos interesses de mercado.

Nesse sentido, as Lições buscaram orientar as escolas enquanto a organização de suas propostas pedagógicas e construção de seus planos de estudos, tendo em vista a matriz por habilidades e competências, interferindo nas propostas de formações continuada em serviço, desenvolvidas no âmbito escolar.

Em Lopes (2008), encontram-se três matrizes de organização curricular, a centrada nas competências como substituição de objetivos comportamentais que determina o conteúdo em forma de habilidade necessária para a construção de uma competência; o currículo centrado em disciplinas de referência que parte da concepção de transmissão de conhecimentos científicos acumulados, orientada pela interdisciplinaridade; e o centrado nas disciplinas ou matérias escolares que são organizados a partir das funções sociais e finalidades educacionais, considerando o conhecimento escolar.

A implementação da proposta Lições do Rio Grande esteve pautada na primeira matriz esboçada em Lopes (2008). Barbieri (2016, p.90) explica que o processo de adesão ocorreu em 2009,

[...] quando os *kits* com os referenciais curriculares foram enviados para toda a rede estadual. Posteriormente, no intervalo entre o primeiro e segundo semestre do ano letivo, foram realizados os cursos de formação, promovidos por Instituições de Ensino Superior, conveniadas ao governo do Estado.

Após a mudança de governo estadual, em 2011, uma nova proposta para o Ensino Médio no RS, o Ensino Médio Politécnico, é implementada. Cujas políticas estaduais previu a ampliação da carga horária de modo a atender os índices de abandono e evasão escolar e procurou repensar a construção do conhecimento do estudante. Assim, a resolução de problemas sociais locais por meio da pesquisa e da interdisciplinaridade por meio de Seminários Integradores visando a “trazer o mundo real e dar vida aos conhecimentos

formais” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 02) foram anunciadores da nova proposta curricular.

O Programa também faz ênfase à valorização do profissional docente, bem como à reestruturação física das instituições de ensino e do currículo dessa etapa. Dentre os princípios que orientam essa proposta, está o princípio da avaliação emancipatória, a pesquisa, a teoria e prática, a interdisciplinaridade, a relação parte-totalidade, e o reconhecimento de saberes. Barbieri (2016) comenta que a proposta trouxe tensões, pois chegou pronta às escolas, tornando sua implementação imediata, o que trouxe à tona os vários problemas estruturais físicos das escolas promovidos pelo aumento da carga horária, devendo ser alterados os espaços para a adequação da proposta.

Em sua análise, Barbieri (2016) expõe a intencionalidade de ambos os projetos de governos com a implementação de políticas curriculares, especialmente, para o Ensino Médio, tendo em vista, alcançar a qualidade da educação presente nos dois documentos. Para Barbieri (2016, p.110),

[...] nas últimas décadas, no Estado do Rio Grande do Sul, tem sido comum que cada governo eleito promova mudanças na área educacional sem que os critérios mencionados observados sejam levados em conta. Assim, as orientações curriculares têm o tempo de um governo: tempo insuficiente para garantir a tão buscada “qualidade da educação”.

Considerando as divergências políticas partidárias que rondam o poder governamental do Estado do RS, o qual se altera constantemente a cada mandato, percebe-se que medidas na área educacional perpassam por um caminho de descontinuidade, o que repercute na ação pedagógica dos principais interlocutores das ações e políticas educacionais dos governos estaduais e na insuficiência do tempo para estudo, execução, interpretação e avaliação das propostas.

Aliás, não é somente o currículo estadual que trará as mudanças necessárias para se alcançar a tão requerida qualidade da educação. Isso perpassa por melhores condições de trabalho, por condições nas estruturas físicas escolares, por valorização e formação de professores, o que pressupõe do governo ações e propostas políticas de educação como investimento e não como gasto.

Ao chegar no final desse capítulo, pode-se constatar que a partir das características apontadas anterior a LDB 9394/96, verifica-se o favorecimento do surgimento de programas de formação contínua para a atualização das demandas instaladas pelas novas exigências sociais, que de acordo com Gatti (2008) corresponde a ideia de atualização constante. Assim,

compreende-se que esse contexto de embates políticos que passa a tomar a política educacional como propósito, compreende a formação de professores como uma medida a ser mencionada nas reformas educativas.

De acordo com Cury (2003) explica-se que desde que a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e de responsabilidade do Estado, a formação de professores passou a ganhar espaço nas políticas sociais.

Com a abordagem realizada do cenário nacional após a LDB 9394/96 pontua-se como um aspecto fundamental repensar a formação de professores a partir da direção que a educação brasileira tem tomado nesse cenário, sobretudo, pela forte interferência econômica sobre a educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

A exigência legal da formação em curso de licenciatura na área de atuação requerido pela LDB 9394/96, que colabora também na organização pedagógica e administrativa da educação escolar, está sendo posta em questão a partir da nova política educacional que compreende profissionais com notório saber atuando no ensino médio.

Ademais, essa política requer investimentos que foram congelados com a PEC 241/55, uma vez que os documentos legais atenuam para repensar inclusive a infraestrutura dos contextos escolares. Ela ainda abre espaço para a esfera privada na educação pública. O que pressupõe o desmonte com a educação e o desprestígio com a formação de professores, uma vez que aceita profissionais sem formação específica e saberes necessários atuando na docência. Então fica a questão, que implicações as políticas de formação de professores sofrerão nesse novo cenário que se estende para além do recorte temporal dessa pesquisa?

Por fim, compreende-se que o resgate realizado nesse capítulo auxilia para apontar desafios à formação docente pois, abrange aspectos relacionados a complexidade da educação no contexto nacional e estadual, enfatizando a necessidade de um profissional qualificado em conhecimento, instrumentos e consciência (GATTI, 2013), para compreender o contexto e seu espaço de atuação profissional que modifica-se constantemente; exigindo também mudanças e proximidade da formação inicial e continuada de professores com as transformações sociais, políticas e culturais.

No próximo capítulo apresenta-se um pouco do campo dos programas e das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores no âmbito brasileiro no período de 1980 a 2018, evidenciando os marcos históricos e políticos referentes à concepção de formação docente.

2 PRINCIPAIS PROGRAMAS E AÇÕES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

O presente capítulo leva em consideração a relevância das políticas de formação inicial e continuada de professores no período de 1980 a 2018. Portanto, discorre-se brevemente sobre a retrospectiva histórica e política da formação docente, para poder identificar a concepção de formação presente nos principais programas e ações políticas de formação de professores no contexto brasileiro, com breves recortes do cenário estadual. Como salienta Gatti (2013, p. 60): “A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação”.

No início da década de 1990, várias reformas educacionais advindas da globalização advertiram a necessidade de reconfigurar o papel do Estado no âmbito das políticas e ações, tornando-se o principal regulador e avaliador dessas, embora tenha diminuído a sua responsabilização com as questões de ordem social e com os gastos públicos (SILVA; SILVA; SANTOS, 2017). Assim, com a aprovação da LDB 9394/96, a solidificação dos sistemas de avaliação em larga escala e as novas concepções de gestão e currículo foram colocadas em pauta, como também novas modalidades de formação docente.

Finalmente, após a LDB 9394/96, percebe-se que a formação de professores tem se efetivado como um dos aspectos centrais das políticas públicas educacionais, e o MEC (Ministério da Educação e Cultura) assumiu papel ativo no que tange às propostas de formação inicial e continuada de professores para atender às demandas exigidas pela respectiva Lei. Contudo, recentemente tem-se avistado um esvaziamento da relevância da formação de professores presente nas propostas das políticas educacionais, como mencionado no capítulo anterior.

O capítulo está dividido em duas partes, enfatizando o marco central da educação brasileira que é a LDB 9394/96 para tomar como base as discussões a respeito dos programas e ações políticas sobre a formação inicial e continuada de professores.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTERIOR À LDB 9394/96

A década de 1980 caracteriza-se pela ampla produção acadêmica, voltada para a educação escolar numa perspectiva de transformação social. Movimentos que abordam condições de profissionalização docente também ganharam destaque nesse período, entre eles

as Conferências que contribuíram para a criação do Comitê de Pró-Formação do Educador em 1983 e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990 que aspirava à formação de professores como uma política global e prenunciava uma unidade formativa com base comum para todas as modalidades e níveis de ensino, tendo a docência como base para as propostas (SAVIANI, 2008).

Segundo Romanowski (2007, p. 80), entre os debates dos movimentos estava o denominado “quadro-negro” da educação brasileira que atribuía aos “[...] baixos investimentos, o aviltamento salarial dos professores, o enfoque tecnicista, a expansão desregrada dos cursos de licenciatura e a descaracterização da atividade docente” como contributos à desprofissionalização docente que havia perpetuado durante os anos que sucederam o período de redemocratização da sociedade e que contribuíram para a perda do status social do professor.

Presencia-se, durante a década de 1980, pouca procura aos cursos de Habilitação para o Magistério¹² no 2º grau, problemas com a evasão e os altos casos de repetência denunciavam a baixa qualidade do ensino e a exclusão escolar que até então o sistema escolar reproduzia. Com isso, nesse período, ocorre uma nova reestruturação nos cursos de formação de professores, optando-se por criar o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), pelo governo federal em 1982, fazendo reaparecer as Escolas Normais. Os CEFAMs tinham como objetivo habilitar os professores para atenderem às turmas pré-escolares e ao ensino de 1º grau (anos iniciais).

Certamente, os CEFAMs se constituíram em um avanço para a qualidade do ensino em relação à formação dos professores, com um currículo voltado à formação geral e pedagógica dos futuros professores com ênfase nas práticas de ensino desenvolvidas com estágios curriculares nas escolas (ROMANOWSKI, 2007). A partir da aprovação da Lei 9394/96, os CEFAMs foram fechados devido às novas exigências de formação de professores em nível superior.

As Leis 4024/61, 5540/68 e 5692/71 decorreram a respeito das normatizações dos cursos de licenciaturas, mas a Lei nº 7044/82 alterou a última legislação, Lei 5692/71, passando a considerar os cursos de licenciatura em menor tempo, caracterizando-se como licenciatura curta, as quais também foram extintas com a LDB 9394/96. Para Romanowski (2007, p. 79): “Esses cursos causaram uma desestruturação na formação de professores, por

12 Habilitação que passou a ser exigida com a Lei nº 5.692/71 a qual alterou a estruturação dos ensinos primário e médio, modificando a denominação para 1º e 2º Grau. Com estruturações nos currículos e extinção das Escolas Normais, essa Habilitação passou a ser realizada pelo ensino de segundo grau.

aligeirarem os processos de formação”.

Os movimentos que abordaram as condições de profissionalização docente, discutiram a formação de professores e, propuseram a reformulação dos cursos de Pedagogia e demais cursos de Licenciatura. Assim, durante a década de 1990, novas propostas de formação de professores foram instituídas, de modo a abranger as propostas dos organismos internacionais cujo princípio está no desenvolvimento econômico da sociedade.

No próximo item, apresenta-se alguns programas e ações políticas de formação docente, após a LDB 9394/96.

2.2 DESDOBRAMENTOS DE PROGRAMAS E AÇÕES POLÍTICAS APÓS A LDB 9394/96

Considerado que a LDB, no que diz respeito à formação docente, criou-se um quadro para apresentar as principais legislações educacionais federais que atendem ao tema formação docente para posterior debate. Tem-se como base as Legislações Brasileiras, os pressupostos de ENS, NAGEL e BUENO, 2018; DOURADO, 2015; CASTRO, 2017.

Quadro 2- Aspectos Legais da Formação Docente

Legislação	Aspectos Pertinentes
Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional – 9394/96 - (sofre várias alterações).	Define em marcos legais a formação inicial em nível superior para atuar em todas as etapas da Educação Básica, aceitando a formação em Curso Normal, para exercício na etapa da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Somente em 2003, o CNE emitiu a resolução que vigorou a obrigatoriedade de ensino superior para as etapas anteriormente não requisitadas. Entretanto, ainda é reconhecida a formação mínima para fins de atuação nas referidas etapas. A LDB ainda estabeleceu que a formação de professores pode dar-se nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância. Garante a formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. Prevê a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais de magistério, em regime de colaboração entre os entes federados.
Plano Nacional de Educação (Lei n.10172, de 2001)	Nas Metas 15, 16, 17 e 18, visou indicativos para a formação de professores da educação básica nas condições de formação inicial em nível superior e de formação continuada em nível de Pós-Graduação, dando ênfase a política da EaD o que suscitou uma procura crescente por essa modalidade no que tange os cursos de formação continuada e inicial dos professores.
DCNs para a Formação de Professores	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena previstas pelo PNE 2001. Baseia-se nas competências formativas para a formação inicial de professores,

Educação Básica (Resolução CNE/CP n.01, de 2002)	com pouca ênfase na formação continuada, tratando-a como uma possibilidade de retorno dos professores às instituições formadoras.
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009	Apresentou as diretrizes para a formação de professores em serviço em longo prazo, abordou a oferta de cursos de formação de professores tanto em cursos presenciais como à distância, em especial, para os profissionais em exercício. Seus objetivos preveem a articulação com a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente ¹³ e programas criados pelo MEC. Orientou novas demandas para a Capes que passou a inferir também nos programas de formação inicial e continuada de professores.
Plano Nacional de Educação (Lei n.13005, de 2014)	Aprovação do Plano Nacional de Educação, abrangendo nas metas, estratégias específicas que tratam da formação continuada de professores, especialmente no que se refere à alfabetização, à universalização e à avaliação dos estudantes.
Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Parecer CNE/CP nº02/2015)	Após o documento final da Coneb (2008), da Conae (2010 e 2014), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009, o PNE 2014, concretiza-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Institui uma base nacional para a formação de professores, baseando-se numa concepção de política voltada a docência, na unidade entre teoria e na prática, gestão escolar, visando a atender uma formação de cunho profissional, que possibilite um perfil docente pesquisador. A formação continuada busca atender à reflexão sobre a prática, compreendendo as dimensões coletivas do exercício profissional.
Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto n.8752, de 2016)	Dispõe sobre Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considera as Metas 15 e 16 do PNE de 2014, a Resolução 2/2015, a LDB 9394/96 e a Constituição Federal, de maneira que a criação dos programas e ações políticas sejam realizadas em regime de colaboração entre os entes federados, e em consonância com os Planos decenais de Educação dos Estados, Municípios e Distrito, favorecendo a formação inicial e continuada dos professores, compreendendo uma Base Nacional de Formação Docente, por meio de linhas de ação que compreendem a modernização do PIBID e a implementação do Residência Pedagógica, retomada de ofertas da UAB, preenchimento de vagas ociosas dos cursos de licenciaturas com o PROUNI para a segunda licenciatura. Para atender à formação continuada, busca abranger os três níveis de ensino, a oferta de cursos pela Plataforma online, cursos de especialização e pós-graduação, a BNCC, o Novo Ensino Médio, Direitos Humanos e Diversidade, entre outros temas, está a criação de itinerário formativo em educação no Ensino Médio como forma de incentivar os jovens a seguir a carreira docente.

Fonte: Da autora, 2019.

No âmbito da formação inicial, o que se presenciou com a LDB 9394/96 foi o rápido deslocamento da formação dos professores para o nível superior, sendo aceito para a primeira etapa da educação básica e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em Curso Normal

13 A Portaria nº883/2009 determina as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns os quais, em colaboração com os entes federados organizam as formações iniciais e continuadas para os profissionais da educação básica pública.

do ensino médio, uma vez que a estrutura da formação dos profissionais na LDB, parte das etapas dos níveis de escolarização.

Tendo em vista a formação inicial, como um ponto fundamental para o desenvolvimento profissional na atualidade, várias instituições de ensino superior foram criadas para atender à demanda. Veiga e Silva (2012, p. 31-32) salientam que essa obrigatoriedade pode se tornar paradoxal, da mesma forma que pode ser um:

[...] ganho significativo, torna-se motivo de preocupação, uma vez que cursos de qualidades questionável ofertados por instituições também questionáveis oferecem cursos aligeirados, pautados em uma concepção alienada de educação. Nesse contexto, a formação do professor caminha na direção contrária à de uma formação comprometida com a emancipação do homem, cidadão, trabalhador.

Aliado a esse constante crescimento da oferta de cursos de formação de professores, está associada também a expansão da oferta de escolarização com a universalização do ensino fundamental acrescido de políticas que visibilizaram o adiantamento da idade obrigatória e o incentivo ao acesso das minorias à educação escolar. Para Barretto (2015), essa questão da exigência e conseqüentemente da ampliação de ofertas originou o surgimento e a multiplicação de várias instituições privadas em empresas com interesses sob a lógica do mercado, as quais, muitas vezes, não conseguem garantir uma formação docente baseada em pesquisa, extensão e ensino.

A Resolução nº 1/2002 instituiu as DCNs para a formação de professores estabelecendo a introdução de uma nova estrutura formativa a partir da criação de institutos superiores de educação com a oferta de cursos normais superiores para a formação de professores, o que, para Saviani (2005, p.24), se apresentou como uma proposta de cunho “mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”.

Mesmo com a criação dos ISE, a nova estrutura formativa que se esperava devido aos debates com os sistemas de ensino tomando a escola como princípio e adequando à carga horária dos estágios curriculares previstos no texto legal, devido às condições de mercado, muitos ajustes curriculares não foram realizados, inclusive se obteve uma redução da carga horária de diversos cursos de licenciatura (SAVIANI, 2011), o que continuou se tornando um obstáculo na formação inicial dos professores o qual favorece a característica de uma fragmentação na formação.

Dessa forma, o cenário de formação inicial de professores foi se constituindo tradicionalmente por um currículo epistemologicamente fragmentado, em que se enfatiza a

formação do futuro professor numa visão essencialista de ciência, destacando a técnica, próxima das características da sociedade neoliberal (GATTI, 2013). Faz-se necessário, segundo Gatti (2010), contrapor-se a esse modelo de formação que por anos ficou enraizado em uma formação de professores distinta da função da escola e da educação, e portanto, dos desafios presentes no contexto.

Além disso, os modelos de formação de professores e a valorização docente instalados ainda no final do século XIX e início do século XX perpetuam nos dias atuais no que se refere à valorização acadêmica e social das carreiras do professor polivalente (para os primeiros anos do ensino) e do especialista (para os demais anos do ensino) que se deu ainda com o surgimento das Universidades para a formação dos professores os quais atuavam no secundário com foco na área disciplinar específica (GATTI; BARRETTO, 2009).

Gatti (2010) chama a atenção à formação de professores que atuam na educação básica, nos diversos cursos de licenciatura, a qual ainda acontece de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de escolarização e na separação formativa entre professor polivalente e especialista, parecendo ser algo impregnado, que também está visível na LDB 9394/96.

Mesmo com a implantação das DCNs de 2002 subsequentemente para cada curso de licenciatura, a histórica característica do professor polivalente e especialista prevaleceu devido ao foco na área disciplinar específica. Contudo, com as diretrizes, um pequeno avanço surge a respeito da formação pedagógica para a formação docente, embora surgissem críticas no que fere a concepção de formação baseada nas competências formativas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Segundo Nóvoa (2009), o conceito de competência ganhou força nos anos 1990, em especial nas reformas de ensino com interferências de organismos internacionais. Para o autor, esse conceito está associado às teorias comportamentalistas e de cunho instrumental.

Ainda sobre as políticas de formação inicial, em 1998, inicia-se a regulamentação da modalidade de Educação a Distância (EaD) e, em 2005, ela é oficializada, visto os indicativos estabelecidos pelo PNE 2001-2010 a essa modalidade. Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 101), mesmo com o Decreto nº 6303/2007, que delineou algumas obrigações para tal modalidade, alguns problemas permaneceram “[...] tanto no credenciamento quanto no acompanhamento e na avaliação desses cursos por parte do poder público”.

Para atender às demandas exigidas pela LDB, na formação inicial e continuada dos professores, previstas após a LDB, o MEC delineou a política:

[...] nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.49).

Farenzena e Luce (2014, p. 210) apontam os eixos dessa política para a:

[...] reestruturação da carreira do magistério, a estruturação de quadros de pessoal e carreiras para os profissionais técnicos, administrativos e de apoio educacional, e a melhoria na remuneração docente, na qual sobressai a aprovação do piso salarial profissional nacional do magistério da educação básica medidas que, em muitas redes de ensino, ainda estão pendentes.

Dentre o aspecto inovador da política de formação à distância e do alto grau de abrangência populacional, Gatti (2013) comenta que essa Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério verificou questões curriculares e estruturais desses cursos. Além de orientar as novas demandas da Capes, passou a assumir crescentemente a responsabilidade sob a formação docente tanto em nível de Pós-graduação, desenvolvimento científico e tecnológico, quanto na formulação e suporte de políticas de formação inicial e continuada de professores em todos os níveis e modalidades de ensino, em colaboração com os entes federados (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). A Capes desenvolveu a Plataforma Freire, que ampliou os cursos de formação continuada aos professores da rede pública por meio de inscrições previamente realizadas digitalmente, e, a partir de 2007, ficou responsável pela gerência do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

A Resolução nº 2 de julho de 2015 retrata as novas Diretrizes Curriculares Nacionais que normatiza as questões sobre a formação inicial de professores em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e também, pela primeira vez, para a formação continuada, por meio de uma base comum nacional de formação.

As novas Diretrizes enfatizam a formação inicial e continuada dos professores na perspectiva de que ambas são importantes para a constituição da profissionalização docente, de modo a valorizar as relações entre a educação básica e a educação superior. A Resolução ainda aumenta a carga horária mínima dos cursos de licenciaturas passando de 2800 horas para 3200 horas, evidenciando o mínimo de quatro anos de curso.

As DCNs preveem a institucionalização de um projeto de formação próprio que envolva as IES e os entes federados e seus sistemas e redes de ensino, em consonância com a

participação desses nos movimentos, nos fóruns e conselhos de todos os âmbitos, bem como o enlace com os planos e projetos que regem o curso e a instituição de ensino (DOURADO, 2015). Essa perspectiva:

[...] articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (DOURADO, 2015, p. 315).

Da mesma forma, os cursos de formação de professores, deverão estar em consonância com a BNCC e o que é acordado por ela. Sobre essa relação, Volsi (2016) ressalta que, tendo em vista o estabelecimento de dois anos para efetivação do que interessam as Diretrizes, as instituições ainda não as abrangeram em espera da homologação da BNCC. Dessa forma, um novo acordo renunciou que, até a metade de 2019, as Diretrizes devem estar em efetivação na reformulação dos cursos de formação de professores. Em seu Artigo 5^a, está disposto que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).

Segundo Volsi (2016), as DCNs de 2015 diferem-se das DCNs de 2002 por ampliar a concepção de formação docente, dando ênfase à docência, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem de forma mais abrangente, compreendendo a gestão escolar e estabelecendo a articulação com a teoria e a prática, postulando uma postura de profissional pesquisador. Para Cury (2003, p. 02-03), a formação docente “[...] não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área”.

O Decreto 8752, de 9 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica lançada em 2017 pelo MEC. Busca propor programas e ações políticas que visem à oferta e à permanência nos cursos de formação inicial de professores, compreende a formação continuada de professores, proporcionando cursos presenciais e a distância, programas *lato e scripto sensu*, abrangendo políticas educacionais e incluindo itinerários formativos de educação para ampliar a procura de jovens nos cursos de formação de professores (CASTRO, 2017).

A Anped (2017) posiciona-se a respeito dessa política, afirmando que ela não trouxe novidades, entretanto, há de se temer a ênfase na prática sem relação com uma sólida formação teórica, podendo se tratar de um aligeiramento de formação docente, tendo em vista a falta desses profissionais, inclusive, pela inserção de um itinerário formativo no ensino médio que pode ser correspondido a um curso preparatório para a docência.

Visto o diagnóstico apresentado pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, comentado por Castro (2017), percebe-se uma culpabilização dos professores pelas insuficiências nos resultados obtidos, enfatizando que a qualidade da aprendizagem depende do trabalho do professor. Contudo, a proposta não propõe condições para atratividade da profissão docente e para a valorização do status profissional do professor, e não prioriza as precárias condições do trabalho docente, delineando à formação de professores a baixa qualidade educacional (ANPED, 2017).

Em prosseguimento ao debate, organizou-se a apresentação dos programas e ações políticas que se destacaram nesse cenário da formação inicial e, em seguida, da formação continuada. Dentre os programas e ações políticas, estão os citados no quadro abaixo os de abrangência da formação inicial que partem das considerações de GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; GATTI, 2013; ROSA, 2017.

Quadro 3 - Programas e Ações Políticas de Formação Inicial de Professores

Programa e Ação Política	Desfecho
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instaurado pelo Decreto nº 6096/2007.	Previu a oferta de cursos de licenciaturas em universidades federais, que se deu prioritariamente nas últimas universidades federais criadas, entre elas a UFFS, buscando a democratização ao acesso ao ensino superior.
Programa Pró-Licenciatura, em 2005.	Oferece a formação na modalidade à distância aos professores em exercício cuja formação inicial não estava adequada a sua atuação.
PROUNI lançado pela Lei nº11096/2005.	Oferta bolsas aos estudantes que cursaram o ENEM e que comprovarem baixa renda, para cursos superiores em instituições privadas.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, incentivado pela Capes.	Tem por finalidade a iniciação à docência e sua qualificação bem como a melhoria do desempenho dos estudantes da educação básica e, conta com o acompanhamento e orientação de um professor reconhecido pela Capes, e um professor supervisor de dentro das escolas básicas. Com o Programa, vários licenciandos foram contemplados com bolsas e, mobilizou as universidades e as escolas numa perspectiva de articulação de saberes, contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática, a partir do desenvolvimento de projetos e atividades didático-pedagógicas. O Programa foi instituído para atender a falta de professores no Ensino Médio nas áreas de Matemática, Física e Química, ampliando-se para outros níveis a partir de 2009, num período de baixa atratividade da profissão docente.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) criado em 2009.	Compreende a formação inicial de professores em nível superior para os docentes em exercício profissional nas escolas públicas, para os que ainda não possuem formação esperada pela LDB ou que exercem função sem formação específica para a área. O PARFOR acontece em parceria com universidades, secretarias da educação, o MEC sob mediação da Plataforma Freire e da UAB (Universidade Aberta do Brasil).
Programa da Residência Pedagógica iniciou em 2018 sob a perspectiva da Nova Política Nacional de Formação de Professores lançada no ano de 2017, sob a Portaria nº38, de fevereiro de 2018.	O novo Programa do governo federal refere-se à relação com a prática desde o início da formação inicial, onde os estudantes realizarão estágios como docentes, receberão bolsas em prol de uma articulação entre escolas sugeridas pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais, e o IES que serão selecionados por meio de editais, cabendo agora também as IES com fins lucrativos.

Fonte: Da autora, 2019.

Rosa (2017) traça comparações do PIBID com os CEFAMs, considerando-os como relevantes ao caminho do desvelamento dos impasses nos processos formativos dos docentes. Embora tenham se firmado em contextos históricos e políticos distintos apresentam o quanto é necessário superar as questões de precariedade da formação docente, além de apenas identificá-las. A autora ainda considera o PIBID como um avanço em relação aos CEFAMs, pois se trata de uma política de Estado e, portanto, garante a continuidade.

O Programa ainda está em vigência, embora sofreu alterações e se constituiu como mais um alvo de cortes de financiamento pelo governo que intentou uma estratégia de reestruturação do Programa. O que seria mais um alvo de desmonte da educação pública provocou mobilizações em prol da permanência do Programa, uma vez que é voltado para a formação inicial e continuada de professores e às escolas públicas.

Agora, além do PIBID, os estudantes dos semestres mais avançados dos cursos de licenciatura poderão contar com o Programa da Residência Pedagógica. Dessa forma, será necessário reformular os currículos dos cursos de formação inicial de professores no que tange, especialmente, aos estágios curriculares supervisionados dos cursos superiores como residência pedagógica, em articulação com a BNCC (CAPES, 2018).

Em relação ao Programa Residência Pedagógica e o PIBID, a Anped (2018, p.02) salienta que o Residência Pedagógica “torna-se estágio no seu sentido mais conservador e tradicional” pela maneira que “retoma a velha fórmula observação, participação e regência” disposta em carga horária, o que pode limitar o futuro profissional a imitar práticas cristalizadas. Além disso, a Anped (2018, p.04) sinaliza esse novo programa para uma ênfase demasiada na prática e distante de subsídios que promovam a práxis numa perspectiva de concepção formativa reflexiva, destacando que:

[...] essa vinculação obriga as instituições formadoras a readequar seus currículos para atender à BNCC e ao caráter reducionista e retrógrado de sua concepção de currículo, conhecimento, docência e escola, que empobrece a formação ofertada aos estudantes brasileiros matriculados na escola pública, conforme encaminhado à esse egrégio conselho em novembro de 2015 por meio do Ofício nº 01/2015/GR. Essa situação se agrava ainda mais se considerarmos a reforma do Ensino Médio que, ao tornar obrigatório, nos três anos desse subnível de ensino, apenas Português e Matemática, elimina as possibilidades de se oferecer uma formação decente aos adolescentes e jovens dessa etapa da Educação Básica e enxuga os campos de formação de professores.

Dessa forma, as críticas ao Programa adentram a questão de que não é apenas a convenção de bolsas a única alternativa de qualificação para a profissão docente. Compreende-se também esse Programa como uma possível estratégia do governo para suprir as faltas de professores nas instituições escolares em diversas áreas do conhecimento.

Ainda dentro dos programas destacados, está a UAB, a qual prioriza a formação inicial e continuada de professores na modalidade à distância, possibilitando um maior número de atendidos e tornando-se um dos elementos centrais na efetivação das políticas de formação inicial de professores e continuada. A UAB utiliza-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), disponibilizando por meio de um portal de acesso gratuito diversas obras em formatos diversificados e distribuindo às escolas DVDs com programações da TV Escola.

Gatti (2013) acrescenta que com esse Programa pode-se observar uma maior procura pelos cursos a distância do que pelos cursos de licenciaturas presenciais desde 2004, como por exemplo, o Curso de Pedagogia. Dentre as principais indagações a respeito dessa modalidade de ensino, estão os questionamentos quanto a qualidade de ensino, tendo em vista o crescimento acelerado da EaD, a falta de acompanhamento nos estágios, a estrutura física e os materiais de ensino, bem como a escolha dos tutores que mediam a relação. Gatti (2013, p. 62) sinaliza que ainda “[...] são raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão da EaD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país”.

Já os cursos de formação continuada, oferecidos pela UAB, abrangem cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento. Sob as preocupações com a formação continuada, vários programas foram promovidos pelas parcerias entre Secretarias de Educação e Universidades, considerando a autonomia dos entes federados. Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 11), é de autonomia dos entes federados “[...] a elaboração e a implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores” – o que “impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país”. Deve-se estar atento a essa forma de autonomia, já que pode estar associada a uma

maneira de desresponsabilização do Estado pelas questões sociais entre essas as situações das escolas.

Ainda sob regime de colaboração entre os entes federados, destaca-se as formas de financiamento para a valorização dos profissionais no que fere a formação continuada desses. Dessa forma, ressalta-se o Fundef que fora instituído após a aprovação da LDB e que se referia ao repasse de recursos a estados e municípios sob a égide de números de matrículas no ensino fundamental, no qual 60% do recurso era destinado à remuneração do quadro de professores dessa etapa da educação básica e à formação dos docentes. A formação se restringia tanto a nível inicial quanto para cursos de aperfeiçoamento e reciclagem em parcerias entre mantenedoras e instituições formadoras, em especial, aos professores que ainda possuíam formação em nível médio, ficando o restante (40%) das despesas com MDE (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Com a substituição do Fundef pelo Fundeb, em 2007, passou-se a contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica, estando no mesmo percentual a divisão das despesas. Para Gatti, Barretto, André (2011, p. 33-34), esses fundos foram:

[...] responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria remuneração do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes. [...] também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão.

Tendo em vista, a necessidade de formar em nível superior uma grande demanda de professores, vários programas semipresenciais sustentados por recursos midiáticos foram disponibilizados após a instituição do Fundef e do Fundeb.

Ao longo dos anos 2000, outros fundos foram criados para darem subsídios financeiros à educação brasileira e à formação de professores. Entre eles, está o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao qual se designam as ações realizadas pelo MEC. Em 2007, em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC lança o PDE o qual visa a reduzir as desigualdades sociais e regionais do país com base nos seguintes eixos: “educação básica, alfabetização, educação continuada e

diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior” que obteve a aderência de estados e muitos municípios (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) constitui um dos desenrolamentos do PDE, o qual possibilita apoio de recursos técnicos e financeiros por parte do MEC aos municípios que possuem baixo índice na qualidade do ensino compondo a formação de professores uma de suas dimensões (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Nesse cenário, destacam-se alguns programas entre eles PARFOR que, além de atender às demandas da formação inicial, abarca a formação continuada a partir de 2009, reorganizando suas funções e denominando-se Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, que visa a atender as necessidades apresentadas pelo PAR. Abaixo, verificam-se suas propostas de formação continuada com base em Gatti; Barreto; André (2011), e PNAIC (2017).

Quadro 4 - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica

Programa	Desfecho
Pró-Letramento instituído em 2005.	Ofertado aos professores atuantes nas etapas de alfabetização dos anos iniciais, elencando aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes na leitura, escrita e matemática. Esse Programa, mais tarde, deu origem ao Programa Alfabetização na Idade Certa. Diz respeito aos programas que abrangem apenas as áreas do conhecimento de português e matemática, destinados aos sistemas de avaliações em larga escala, como o Programa Pró-Letramento que foi articulado com a Provinha Brasil em 2008.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que acontece desde 2012.	Visa a atender a Meta 5 do PNE a respeito da obrigatoriedade de alfabetização das crianças até o 3º Ano do Ensino Fundamental, que, no último ano (2017), incluiu a educação infantil nessa perspectiva de formação continuada, que atende à teoria e à prática inovadora de alfabetização, abrange materiais pedagógicos e didáticos e propõe integração entre as áreas do conhecimento.
O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), em 2008.	Compreendia os professores de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental. A primeira versão desse programa ocorreu no ano 2001 e depois em 2004, destinado aos docentes dos anos iniciais sob parceria do Banco Mundial. A Rede ainda contemplava a Especialização da Educação Infantil em 2010, destinados aos professores dessa etapa de escolarização. O Programa integrou-se ao PAR e contou com a articulação das parcerias entre o MEC e as universidades.
Parfor	A Plataforma Freire possibilita a formação dos docentes em exercício sem formação na área de atuação.
Pró-Infantil	Curso a distância de formação pedagógica de nível médio, oferecido aos docentes em exercício.
Proinfo	Possibilita a promoção pedagógica das tecnologias de informação e comunicação, disponibilizando às escolas os recursos tecnológicos em contrapartida de um espaço disponível para a sua disponibilização e formação.

E-Proinfo	Permite por meio de um ambiente digital o acesso a cursos na modalidade a distância.
-----------	--

Fonte: Da autora, 2019.

Os Programas de formação continuada associados às políticas educacionais compreendem a uma concepção de formação associada à educação sob influência do sistema econômico, pois correspondem ao que é verificado numericamente pelas avaliações externas, atendendo às exigências do sistema. Outros correspondem à alternativas de superação das fragilidades da formação inicial de docentes.

A SEDUC adere às propostas ofertadas pelo MEC, especialmente ao PARFOR, no que diz respeito à formação inicial em licenciatura para os que não possuem ou para os que não contemplam a área de atuação. A formação continuada é prevista em calendário escolar e realizada no início e no meio do ano letivo, ocorrendo nas escolas.

No Estado do RS, historicamente a formação continuada de professores obteve destaque após a Constituinte, sobretudo, no que se refere à implementação das propostas curriculares instituídas por cada governo, considerando a necessidade de mudanças de práticas docentes e no campo de disputa de interesses presente nos currículos.

Os primeiros governos, após 1988, conceberam uma proposta de formação mais voltada à participação dos professores, sendo reforçada no início do século XXI, com uma formação continuada, visando às decisões coletivas nas construções das propostas políticas pedagógicas e organizações das instituições. Nos mais recentes governos, as propostas de formação continuada voltam-se a preocupar-se mais com as mudanças no currículo e com as práticas pedagógicas dos professores, o que para Barbieri (2016) se denota uma preocupação com o controle do trabalho dos professores, de maneira a interferir na construção dos projetos de formação continuada das escolas.

Em especial, as ações políticas de formação docente do RS, expostas no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE-RS, 2015), preveem a formação inicial e continuada dos docentes e não-docentes em regime de colaboração entre estado e municípios, compreendem a escola como locus privilegiado de formação continuada em jornada de trabalho e buscam articular as ações dos órgãos estaduais e municipais com as universidades, para a promoção de programas de formação que visem, sobretudo, ao espaço para a discussão sobre a inserção de políticas educacionais e a qualificação para o atendimento educacional especializado abrangendo estudantes de educação especial e outras minorias.

O Plano (2015) propõe-se a propiciar a formação docente para a atender às demandas da alfabetização e da avaliação de maneira a atender as novas tecnologias digitais e práticas inovadoras, compreendendo a formação para a educação integral, da função social da escola a respeito das diversidades envolvendo a comunidade escolar. Prevê também atenção às diretrizes da educação básica em relação ao trabalho interdisciplinar em articulação entre os níveis de ensino.

O PEE-RS(2015) procura garantir formação inicial em nível superior dos professores que ainda não possuem e aos que possuem licenciatura curta, estimulando a formação inicial em cursos de licenciatura nas áreas mais urgentes por meio da oferta de cursos noturnos nas modalidades presencial e a distância e ampliação de bolsas, especialmente para os que não possuem formação específica na área de atuação, inclusive por meio da Plataforma Freire. Estimula a formação em nível de especialização e pós-graduação sem prejuízos ao docente.

Visto que as políticas docentes se instalam em um campo de disputas políticas sob a égide neoliberal, destaca-se que, além de programas e ações políticas de formação de professores, há de se repensar as reais condições de profissionalização dos docentes em exercício, a baixa atratividade da carreira e o status profissional que interferem no desejo de jovens cursarem uma carreira historicamente desvalorizada.

Nesse sentido, o PEE-RS (2015) assegura tempo para estudo e planejamento durante a carga horária de trabalho em cumprimento com a Lei do Piso Nacional do Magistério. A Meta 17 que prevê a equiparação de valorização de rendimentos dos profissionais docentes com os demais profissionais com mesmo nível de escolaridade não apresenta estratégias. Dentre as estratégias da Meta 20, expõe a elevação do valor do repasse financeiro às escolas estaduais para ampliar a garantia de qualidade da educação.

A formação de professores está associada também às políticas de currículo da educação básica, uma vez que será o docente que cumprirá as regulações de tais legislações, é o que se encontra fortemente presente nas políticas de governo instaladas no estado do RS. Mais recentemente com a BNCC, a formação continuada no espaço escolar tem se tornado um mecanismo eficiente para a interpretação do documento no contexto da prática. Segundo Silva, Silva e Santos (2017, p. 134), a formação de professores se torna fundamental “[...] no contexto das políticas educacionais [...] especialmente porque a escola é o espaço” onde são implantadas e (re)significadas essas políticas.

Sendo o principal alvo das ações e programas de formação, os professores, Gatti e Barreto (2009) consideram a ausência ou limitação da participação desses sujeitos nas

definições das políticas docentes e educacionais, o que pode ocasionar uma rejeição dos professores a participarem e de inovarem suas práticas pedagógicas.

Gatti (2008) também compreende que alguns programas e ações políticas de formação continuada têm adquirido um caráter de reparar as fragilidades da formação inicial ou apenas suprir uma demanda imposta pelo sistema. Para a referida autora há de se superar essa visão de formação continuada, adentrando numa perspectiva de formação que busque novos conhecimentos para suprir as necessidades dos profissionais (GATTI, 2008).

Haja visto, o aumento significativo de propostas formativas após a LDB 9394/96, de acordo com Veiga e Silva (2012) questiona-se a intencionalidade e a rapidez com que é assumida a exigência legal, que consequentemente favorece o amplo surgimento instituições superiores sob a lógica mercantil, e portanto, sem a garantia de um formação com ênfase no ensino, pesquisa e extensão (BARRETO, 2009). Posteriormente, segundo Gatti (2008) surgem as propostas de programas de formação continuada com caráter de superação das fragilidades dessa formação inicial.

Verificou-se que a concepção de formação presente nos programas e nas ações políticas de formação de professores, busca atender a lógica de mercado sob influência dos organismos internacionais, uma vez que as políticas educacionais estão associadas às políticas docentes e, tendem a ser efetivadas no contexto escolar por meio das formações continuadas. Verifica-se também, que as propostas de ações governamentais ganham relevância e destaque de acordo com o contexto sociopolítico e cultural em que são inseridas, e portanto interferem na valorização da formação docente.

Destaca-se as Diretrizes de 2015, as quais trazem à tona elementos antigos para o quadro de debates sobre a formação docente, como a articulação entre a teoria e a prática e, entre o tempo da formação com a atuação. O documento parte da concepção de formação com ênfase na docência, e orientará os currículos desses cursos a partir de uma Base Nacional de Formação, que não se sabe a quem será destinada a sua construção e que concepção de formação abordará? (ANPED, 2018).

Aos programas de formação continuada, postula-se que atendam às reais necessidades dos docentes, de modo a valorizar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que implica conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e ação política (GATTI, 2013). Exige reflexão, e aí está o cerne da formação continuada, pois, envolve a ruptura da concepção de prática apenas como reprodução, mas como ação que possibilita a criação e inovação dentro de cada realidade, representando um significado social.

Assim, ao voltar-se para aos programas e ações políticas de formação inicial e continuada de professores, nota-se que ainda há muitas questões que precisam ser consideradas, como a valorização social e salarial desses sujeitos, as condições de profissionalização, a carreira, o ingresso e a progressão na organização e no funcionamento das instituições escolares – aspectos considerados importantes para a realização do processo de formação e de atuação docente. As transformações e mudanças apontadas no capítulo anterior somam-se aos fatores que exigem que a formação docente considere os desafios da profissão.

No próximo capítulo, se dará continuidade a respeito das discussões tomando a formação como fundamental para a profissão, abrangendo, inclusive, questões referentes à falta de professores na atualidade.

3 DA FORMAÇÃO À PROFISSÃO

Em meio a tempos de tantas mudanças e transformações políticas e sociais que afetam as formas de viver, faz-se necessário encontrar outra maneira de ser professor e repensar esse sujeito que está em constante movimento de busca que transforma e é transformado na interação com o outro. Para Nóvoa (2009), é preciso reinventar a profissão e a formação docente.

Dessa forma, procurou-se, com esse capítulo, ampliar as discussões a respeito da relevância da temática formação de professores, atribuindo-lhe significado às suas implicações na construção da docência. Assim, buscou-se ressaltar os aspectos que fortalecem o enlace entre a formação e a profissão docente, bem como os destaques das produções acadêmicas encontradas no levantamento de trabalhos presentes no Banco de Dados da Capes no último ano que se aproximam com a temática em questão, tendo como base o descritor “Formação e profissão docente no RS”. Por último, apontaram-se os dados no Censo da Educação Superior e Escolar do MEC/INEP referente ao perfil do docente em exercício e sua formação considerando e reforçando os diferentes modelos, as ofertas e as formas de acesso aos cursos de formação de professores da atualidade considerando a adequação da formação com a atuação docente.

A seguir, abordam-se elementos essenciais para problematizar a formação de professores e a profissão docente.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE

A formação inicial dos cursos de formação de professores fundamenta-se como *locus* relevante para a formação e o desenvolvimento profissional do futuro docente. Gatti, Barreto e André (2011) consideram a formação inicial como singular, pois propicia a criação do conjunto de fundamentos necessários para a constituição da profissionalidade e da profissionalização docente.

Trata-se de um momento crucial para aproximar-se da realidade escolar não mais como estudante, mas como futuro profissional e sentir a complexidade da profissão. Esse sentimento está associado ao processo transitório de estudante a professor; como salientam Marcelo e Garcia (1998, p.62), durante o processo, “surtem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo”.

Uma formação inicial sólida, de acordo com Gatti (2013), tende a requer um profissional com conhecimentos teóricos, instrumentos didático-pedagógicos e consciência política da sua função, portanto, por mais que esteja “formado”, não estará consolidado, o que torna a formação permanente e contínua para o seu desenvolvimento profissional.

Behrens e Ferreira (2018, p.48) salientam que “a formação inicial é a base de qualquer profissão”, e a legislação vigente compreende a formação em nível superior como determinante para a atuação profissional. Assim, o exercício profissional docente, como outras profissões na atualidade, tende a agregar novas transformações e atribuições das novas demandas da cadeia produtiva da sociedade que aspiram à profissão como importante meio “de transformação atual da organização socioeconômica [...]” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 20). Assim, a profissão docente, como outras profissões:

[...] não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirem novas características para responder as novas demandas da sociedade. Esse é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA, 2000, p. 164).

A docência, portanto, constitui-se por ser um “[...] trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 35). Então, o professor precisa estar amparado por condições de exercer sua profissão, como por uma formação sólida que o faça refletir sobre a sua própria prática, pois é, durante o processo reflexivo da sua experiência profissional, em sua trajetória vivida, que ele vai se constituindo professor.

Esse processo reflexivo demanda sua profissionalidade que, segundo Libâneo (2015, p. 69), envolve um “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora”, assim, os processos formativos devem propiciar elementos didático-pedagógicos, conhecimentos, consciência política e atitudes que possibilitam realizar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Sobre esse aspecto, Loss (2015, p. 55) enfatiza que se deve ter um cuidado com a profissionalidade do professor ponderando a “[...] revisão constante sobre o que e como conhecemos e de que modo praticamos o que se conhece”. Além disso, a autora explica que a “[...] profissionalidade não é um ato mecânico e meramente técnico, mas reflete o nível de

consciência crítica e o modo como articulamos os saberes profissionais que emergem do conhecimento teórico e prático” (LOSS, 2015, p. 55).

É sobre esses conhecimentos, com base em Pimenta (2000; 2009), que se discutem três saberes da docência, caracterizados como fundamentais para o exercício de construção profissional. A constituição desse repertório de saberes inicia ainda na trajetória do sujeito quando vivencia o ato de ser ensinado e agrega diversos saberes à sua trajetória de vida acadêmica e profissional, contribuindo para a construção da sua profissionalidade enquanto futuro professor, sendo que o primeiro saber é o da experiência.

Os acadêmicos, de acordo com Pimenta (2000; 2009), quando chegam aos cursos de licenciatura, já contam com alguns saberes em relação à profissão docente e o que é ser professor na atual sociedade a partir de suas vivências enquanto estudantes, dadas como modelos de professores que contribuíram para sua formação. Nesse imaginário, estão também os estereótipos produzidos pela sociedade sobre os professores através das dificuldades que enfrentam na ação pedagógica, na reflexão sobre a prática e na desvalorização profissional e social.

Tardif (2014, p. 20) contribui ao explicar que as experiências familiares e escolares do futuro professor enquanto aluno colaboram para a formação inicial do futuro professor sobre o saber-ensinar, salienta que essa imersão no contexto escolar “[...] é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno”. É certamente um marco na trajetória profissional e pessoal do professor que consolida a ideia de que eles se tornam o que são “de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2014, p. 20).

Outro saber, elencado por Pimenta (2000; 2009), é o *conhecimento*. Nesse aspecto, o conhecimento é, por vezes, criticado no que fere à construção de conhecimento e sua relação com a realidade dos estudantes e ao uso desse conhecimento no cotidiano. Por isso, segundo Pimenta (2000, p. 167), “[...] não basta produzir conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Muito mais do que simplesmente informações, a construção do conhecimento implica análise e discussões dessas numa perspectiva interdisciplinar do conhecimento produzido na coletividade, envolvendo aos anseios e entornos da escola, o ato de investigar e está relacionado com a intenção de sujeito que se quer formar. Essa intenção do conhecimento para Pimenta (2000, p. 168) refere-se à concepção de educação como “[...] um processo de

humanização” e a educação escolar tem como objetivo contribuir para o processo de humanização dos professores e estudantes por meio do trabalho pedagógico.

Por último, os saberes *pedagógicos* esboçados por Pimenta (2000; 2009) baseiam-se na prática pedagógica e na reflexão desta. Conforme Pimenta (2009, p. 27), para poder ensinar, não basta apenas ter conhecimentos e experiência, os saberes pedagógicos e didáticos também se tornam essenciais “[...] se mobilizados com a prática”. Dessa forma, a pesquisa torna-se elemento relevante na formação inicial como continuada dos professores, em especial, na própria atividade docente.

Dessa maneira, o ensinar e o aprender tornam-se conceitos chaves na formação do futuro do professor. O professor precisa saber como os seus estudantes aprendem para poder aprender o que e como ensinar, e nisso envolvem-se postura profissional e saberes (CRUZ; ANDRÉ, 2014). Cruz e André (2014, p. 201) ainda salientam que o professor profissional é aquele que sabe ensinar e afirmam que saber ensinar é:

[...] ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente de realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado.

Mediante a complexidade do exercício docente percebida por meio das discussões de Cruz e André (2014), destaca-se que a formação desempenha um papel fundamental, mas que, na profissão, concretizam-se muitas das aprendizagens que o professor vai agregando em sua trajetória profissional na sua relação com o estudante, que nem sempre quer aprender o que o professor tem a ensinar. Assim, o objeto de trabalho docente tem, por sua vez, a possibilidade de aceitar ou não as condições planejadas pelo trabalhador docente.

Nesse sentido, Tardif (2010, p. 14) contribui ao salientar que o saber é social, pois é “[...] adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de sua história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. E o saber docente está ligado com as experiências pessoais e profissionais adquiridas nas relações consigo mesmo e com o outro durante a trajetória de vida do professor.

Para Nóvoa (1999, p. 17), em relação à trajetória de vida do professor, torna-se “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” da mesma forma que as “[...] opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a

nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” são carregadas de valores que constituem o ser enquanto pessoa e colaboram para a constituição do ser profissional.

Há, portanto, uma ideia de diversidade de saberes da docência, pois envolve uma pluralidade de conhecimentos e variadas formas de saber ensinar na prática pedagógica. Por ora, compreendem-se que os saberes profissionais da docência compõem um conjunto de outros saberes distintos que preveem a sua formação inicial, o contexto escolar que está inserido, as experiências vivenciadas e trocadas com os outros (colegas e estudantes), o trabalho coletivo, enfim, o que foi constituído na trajetória profissional do professor e da sua subjetividade.

Nesse sentido, para Nóvoa (2007; 2009), implica repensar a formação de professores para dentro da profissão docente, aproximando da realidade escolar, das conquistas e dificuldades dos professores, valorizando o próprio lugar deles como formadores de seus pares o que requer investigação, reflexão partilhada, diálogo e compromisso construídos na própria reflexão do trabalho docente.

Essa proposição que Nóvoa (2007; 2009) realiza denomina-se crítico-reflexiva a qual se funda em processos formativos que valorizam a produção e o desenvolvimento da história pessoal e profissional da vida do professor e da organização da instituição escolar em que se encontra (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2000). Dessa forma, para pensar a produção da vida do professor dentro de uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, faz-se necessário pensar a formação de professores:

[...] no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processo de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Além disso, para Pimenta (2000, p. 175), a formação perpassa também pela auto-formação, pois “[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. A auto-formação para a autora ainda reafirmaria da constante necessidade de recriar saberes específicos que se constituirão em elementos importantes para a produção da profissão docente, uma vez que esses saberes constituem-se como elementos importantes para a construção da profissão docente.

Nesse sentido, Pimenta (2000) salienta que, para isso, é necessário repensar a formação de professores como um projeto único que integra a formação inicial e continuada como um *continuum* que ocorre desde a formação inicial e durante o seu exercício profissional. Garcia (1992, p. 54) também corrobora ao conceber a formação como *continuum*, e acrescenta que, mesmo que a formação passe por diversas e diferentes etapas, ela “[...] é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”.

De tal modo, pressupõe-se que o processo de formação inicial dos professores não se encontra como um processo acabado e pronto, mas retrata o início de um processo de desenvolvimento profissional. Para Garcia (1992, p. 55), o termo desenvolvimento profissional refere-se à concepção de “[...] professor como profissional do ensino” cuja atividade principal é ensinar algo para alguém. Além disso, esse conceito carrega um sentido de mudança, de “[...] evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento individual dos professores [...]” (GARCIA, 1992, p. 55).

Como salientam Veiga e Silva (2012, p. 32): “A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo”. Assim, a importância do trabalho coletivo na constituição do futuro professor perpassa pela sua formação inicial, na prática pedagógica diária, dando continuidade à sua formação permanente, à construção de sua criticidade e à sua capacidade de inovar e criar.

Nessa perspectiva, a escola torna-se o lugar de formação da organização escolar e da construção da sua proposta política e pedagógica, mas isso, segundo Nóvoa (1989; 1992), requer que os professores se assumam como produtores de saberes e não meros receptores dos cursos de qualificação profissional, por isso, a formação deve ser permanente, articulada com o cotidiano diário profissional de complexidade de decisões que o professor assume no seu dia a dia.

Dessa forma, dentre as propostas de formação de professores, percebe-se um respaldo nos discursos que tratam da reflexão sobre a prática, para que seus problemas possam ser superados (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Políticas de formação e pesquisas vêm fortalecendo nos últimos anos, esse conceito determinado por Schön, de professor reflexivo, tornando-o um elemento estruturador de propostas de formação continuada. Para Pimenta (2000, p. 173), esse conceito opõe-se à “racionalidade técnica que marcou o trabalho de

professores” por um longo período da história brasileira, além disso, entende-se o professor reflexivo com base na referida autora como “um intelectual em processo contínuo de formação”.

Os estudos sobre o professor reflexivo apontam para a necessidade de preparar o professor na relação entre a profissão e a formação, “[...] como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade” (PIMENTA, 2000, p. 175).

Assim, compreende-se que a formação contínua assume um caráter de ressignificação permanente do fazer docente e que presume, nos processos auto-formativos, a reflexão sobre o campo profissional em que o professor está inserido, o que torna o contexto escolar um campo epistemológico para a formação docente e aprendizagem da profissão.

Espera-se dos cursos de formação inicial a preparação de um profissional bem preparado e que contribua para o exercício profissional, pois esses cursos caracterizam-se por apresentarem aos futuros profissionais um sentido de pertencimento a uma determinada profissão que se fortalecerá no exercício docente, no compartilhar com o outro, na luta por melhores condições de profissionalização. Por isso, o diálogo, a socialização entre os pares, a valorização e a partilha de experiências tornam-se formativos (NÓVOA, 1989; 1992).

Segundo Nóvoa (1992, p. 26), é necessário desenvolver “[...] uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente” desde que se refiram a uma prática coletiva de formação e com destaque às experiências do professor que por tempo não foram consideradas nas pautas de construção dos saberes da docência.

Ademais, a conquista da profissionalidade docente resulta também do profissionalismo do professor, no seu comprometimento e no seu “comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2015, p. 69). Relacionado ao sujeito professor, à sua dedicação, à sua participação e ao seu compromisso enquanto um ser profissional que exige a própria valorização enquanto tal, estão diretamente implicados o comprometimento e a postura enquanto professor intelectual crítico reflexivo¹⁴ e ético.

Para Nóvoa (1989, p. 12-13), “[...] ser professor hoje em dia é pertencer a uma profissão de alto risco [...]”, pois se sabe que os professores vivenciam diversos desafios e

14 Termo incorporado na Escola de Frankfurt, por Giroux (1997), que inclui a crítica como compreensão da educação e da realidade cuja reflexão se dá criticamente distanciando-se do objeto para vê-lo, entendê-lo e avaliá-lo (ROMANOWSKI, 2007).

dificuldades no seu exercício profissional. Os baixos salários, a perda do status social da profissão, as dificuldades com a indisciplina, o desinteresse dos estudantes, a resolução dos conflitos, a dificuldade em articular teoria e a prática, entre outras situações, desvelam um não desejo de aprender e ensinar e uma despreparação didática, pedagógica, instrumental, epistemológica, humana, política e ética.

Acredita-se, com base em Pimenta (2009, p. 7), que “[...] valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. Sabe-se que é mais que chegada a hora de formar um novo perfil de profissional, para que esse possa enfrentar os desafios da docência, e isso requer, segundo Nóvoa, (1992) que a formação permita ao professor (re)encontrar espaços e apropriar-se de sua dimensão profissional e pessoal num sentido de formação de suas histórias de vida, até porque a profissão também faz parte da vida.

As experiências vividas tornam-se teorias pessoais e estão internamente ligadas à sua formação e a seu exercício profissional, uma vez que o professor também é uma pessoa e, no entanto, sua construção como professor também está atrelada à valorização e ao reconhecimento do seu ser enquanto humano além de profissional.

Para isso, é preciso que a formação de professores esteja cada vez mais próxima da profissão, e isso só será possível se houver reflexão coletiva dentro do próprio trabalho, onde licenciandos e profissionais encontrem-se para compartilhar saberes a partir da interlocução entre escola e universidade, num processo de formação permanente que esboce a construção crítica e política, da consciência pessoal e profissional, e a capacidade de inovar em instrumentos didático-pedagógicos à luz de conhecimentos teóricos e práticos.

Em seguida, apresenta-se um breve levantamento de estudos realizado sobre a temática.

3.2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS

Visto que, no campo da formação de professores, há uma enorme prioridade de trabalhos, especialmente, desde que ela se tornou exigência legal, realizou-se um levantamento de estudos para se estar mais próximo dos debates nesse campo epistemológico.

Em decorrência da temática do capítulo, optou-se em realizar uma pesquisa no Banco de Dados da Capes, tendo como referência o último ano. Essa escolha pela Capes se dá

devido ao seu reconhecimento na esfera governamental e pelas produções oriundas de legitimidade científica (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Nesta perspectiva, a primeira busca e posterior levantamento das produções científicas utilizou-se do descritor “Formação e Profissão docente no Rio Grande do Sul”, para as dissertações e teses publicadas, cujas áreas de concentração, conhecimento e programa delineou-se “Educação” na “Biblioteca Central da UFRGS”, resultando um total de 28 produções.

A opção pela UFRGS deu-se por ser a universidade mais antiga do estado do RS. E o delineamento específico pelo RS levou em consideração a proposta da presente nessa pesquisa uma vez que tem como recorte espacial a região norte do referido Estado. A escolha deu-se também devido à grande quantidade de trabalhos especialmente, no campo da formação de professores, chegando até 10.078 estudos nos últimos cinco anos.

Dentre as 28 produções, optou-se por quatro trabalhos que possuem ligação direta com a pesquisa, organizados em dois eixos temáticos, que foram levantados após a leitura do resumo de cada produção, considerando os seguintes aspectos: tema, problema, objetivo, metodologia e resultados. Ainda sobre a escolha, prevaleceram os trabalhos que tiveram dentro do seu campo de pesquisa escolas e universidades públicas.

Quadro 5- Síntese do mapeamento realizado no Banco de Dados da Capes

Autor (a)	Título
LAURA AUGUSTO DE SOUZA	O MAL-ESTAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA GRADUAÇÃO EM SUA PRÁTICA PROFISSIONAL. ¹⁵
SELMA MARIA SILVA DO NASCIMENTO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL: CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES DE USO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E A PRODUÇÃO COLETIVA DE PROPOSTAS DE AÇÕES PARA SUA INTEGRAÇÃO AO CURRÍCULO. ¹⁶
LUCIANA BOFF TURCHIELO	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: UM ESTUDO DE CASO. ¹⁷

¹⁵ Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171254>> Acesso em: 3 ago. 2019.

¹⁶ Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172471>> Acesso em: 3 ago. 2019.

¹⁷ Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172199>> Acesso em: 3 ago. 2019.

SANDRA REGINA DE MOURA	A GENTE APRENDE PRA CARAMBA! MOVÊNCIAS DE SENTIDOS: DISCURSO, ESTÁGIO, IDENTIDADES DOCENTES. ¹⁸
------------------------	--

Quadro: Da autora, 2018.

Ao considerar as investigações concretizadas pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, organizaram-se os trabalhos em eixos e realizaram-se algumas inferências, tomando como base a relação entre a formação e a profissão docente e, por isso, não podem ser vistas separadamente. Seguem os eixos definidos com as reflexões:

Eixo temático 1: Formação acadêmica e sua influência na prática profissional na atualidade

Ao considerar a formação de professores na atualidade e enfatizando a cultura digital na sociedade contemporânea, um dos trabalhos encontrados no Banco de Dados da Capes buscou analisar, por meio de um estudo de formação coletiva, em curso de educação continuada, como se concebeu o processo formativo dos profissionais ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas e suas possibilidades de articulação com a prática pedagógica.

Dessa forma, ao conceber as tecnologias presentes no contexto educativo, percebe-se que o processo de construção de propostas pedagógicas curriculares de forma coletiva se torna um meio importante para a interação dos docentes em formação.

Nesse aspecto, tornando-se necessário rever aspectos voltados à formação de professores para atender o mundo contemporâneo. Nóvoa (1992, p. 14) afirma que “[...] uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”. Pensando na formação de professores como consolidação da profissão de forma coletiva, numa perspectiva de formação em todas as dimensões, Nóvoa (1992, p. 14) propõe que a (auto)formação permite “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes” coletivamente, tornando o professor um pesquisador de possibilidades sobre a sua prática.

Além disso, numa das alternativas para a formação docente, numa perspectiva de formação continuada que reflete o contexto do trabalho coletivo, encontra-se em Perrenoud (1996, p. 209) a relevância da formação no contexto escolar em que os professores estão

¹⁸ Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168790>> Acesso em: 3 ago. 2019.

inseridos, isso porque “[...] ela (a escola) constitui um coletivo de formação, mas também porque a formação acontece no local de trabalho do professor”, um espaço social, crítico e transformador e, assim, possibilita uma melhor articulação com a prática docente.

Eixo temático 2: Teoria e Prática: Formação reflexiva

O enfoque principal de um dos trabalhos encontrados foi a relação entre a formação inicial e a influência dessa na prática profissional. Para encontrar os resultados à pesquisa, utilizou-se da técnica de questionário com professores em exercício egressos dos cursos de licenciaturas. Os resultados expuseram a falta de relação, postas pelas lacunas deixadas pela formação inicial, tendo em vista a falta de práticas, o que resulta na desmotivação pela profissão e a dicotomia entre a formação e a profissão na atualidade.

A relação teoria e prática sempre foi alvo de muitas discussões no campo de formação de professores. Outro trabalho aborda essa questão a partir do conceito da formação reflexiva no trabalho desenvolvido por meio de um estudo de caso, envolvendo estudantes em formação desde o início até o final do curso de licenciatura. Com o estudo, a autora encontrou possibilidades de significação da prática docente enfatizando que o profissional docente pode se constituir como um profissional reflexivo nos seus processos formativos.

Ainda, outro trabalho, dedicado ao eixo, também aborda a articulação entre a teoria e a prática a partir dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciaturas. A escolha metodológica do estudo se deu por meio de estudo de caso, análise de discurso e grupo focal com quatro regentes de escolas públicas as quais receberam e acolheram as licenciandas para realizar o estágio e, dessa maneira, desencadeou provocações às professoras regentes.

Com a análise dos depoimentos das professoras, a pesquisadora apresentou em seus resultados, a discrepância dos saberes acadêmicos que são secundarizados para a escola ou a percepção que os saberes escolares são ilegítimos, no que fere a dicotomia entre a teoria e a prática. Assim sendo, o estágio curricular apresenta-se como uma possibilidade de articulação e produção de saberes e práticas inovadoras tanto para as estagiárias quanto para as professoras regentes, recebendo um status de oportunidade de reflexão, de práxis e, dessa maneira, mobiliza as professoras regentes à apreciação de novas maneiras de fazer pedagógico e de ser professor.

Os resultados também apontaram a importância da interlocução de saberes e espaços formativos (escola e universidade), do mesmo modo que destacam a relevância de repensar essa aproximação para o processo de formação e atuação em prol da educação. Como salienta

Freire (2016, p. 40), o “momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” na formação de professores.

De acordo com Veiga e Silva (2012, p. 64), “[...] o professor reflexivo é necessariamente um professor pesquisador, tendo em vista que, ao refletir, está necessariamente pesquisando e, ao pesquisar, não prescinde da reflexão”. Sendo assim, pensar a formação de professores no âmbito da pesquisa se torna fundamental para que o futuro professor possa conhecer e compreender a realidade que atuará e para poder assumir-se como está sendo no movimento dinâmico da sua prática, para assim, percebe-se capaz de inovar.

Em seguida, apresenta-se o terceiro item desse capítulo que partiu da busca e do levantamento de informações recentes nos dados do MEC/INEP sobre a formação docente.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DADOS DO MEC/INEP

A obtenção de dados no Censo da Educação Superior e Escolar significa um importante instrumento de coleta de informações referentes aos cursos de graduação, ao acompanhamento das políticas públicas e de avaliação e de possibilidades de pesquisas sobre a educação superior (INEP, 2018). Assim, buscaram-se apresentar, por meio de pesquisa no Censo de Educação Superior e do Censo da Educação Escolar de 2016, dados relevantes à formação de professores, à falta de docentes em áreas específicas, contrapondo os dados com os cursos mais procurados, às instituições em que se encontram a maioria dos licenciandos.

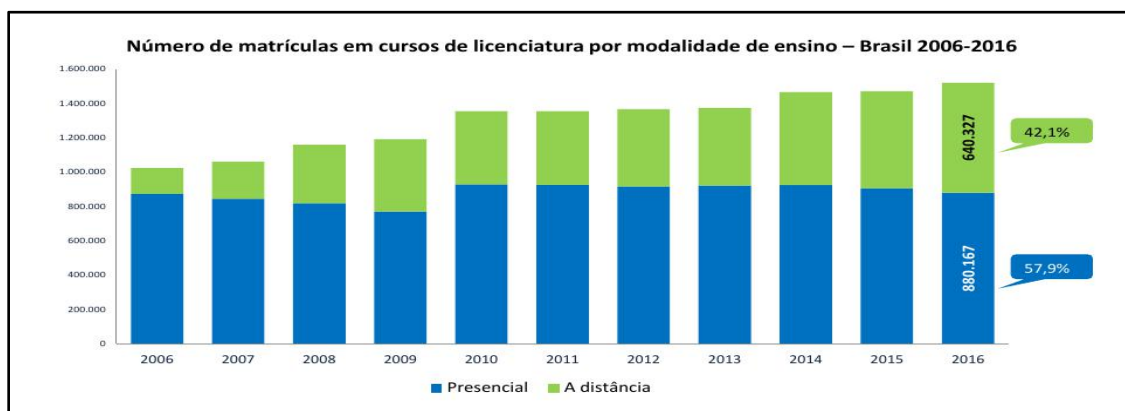
Dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, no ano passado em relação ao de 2016, demonstram que os cursos de graduação obtiveram um acréscimo no número de ingressantes de 2,2% em relação ao ano anterior, embora seja considerado pelo INEP menor do que os anos anteriores. Esse crescimento se dá pela decorrência da oferta de cursos de graduação a distância, que foi maior do que em cursos de graduação presenciais, e por políticas que auxiliaram estudantes de classes menos favorecidas a ingressarem e manterem-se nos cursos de graduação, como o PROUNI e o FIES. Aranha e Souza (2013, p.79) destacam que o “[...] acesso ao ensino superior não se dá do mesmo modo para os membros de todas as classes sociais” e, os que alcançam a vaga para realizar o “[...] sonho de chegar à universidade, o fazem pela via dos cursos cujo valor do diploma é bem menor”.

Pelos dados sintetizados, percebe-se que há uma predominância de estudantes do sexo feminino nos cursos de graduação tanto em cursos de licenciatura quanto em bacharelados os

quais admitem maior número de ingressantes na educação superior, totalizando 69% dos estudantes, que se apresentam na sua maioria na modalidade presencial, enquanto os cursos a distância atendem prioritariamente aos cursos de licenciatura e abrangem a maioria dos estudantes que ingressaram na educação superior nos últimos anos (INEP, 2018). Dessa maneira, os cursos de licenciatura acabam sendo disponibilizados na esfera privada e, mesmo assim, não são completamente preenchidos nas vagas ofertadas.

Num período de dez anos (2006-2016), obteve-se um aumento considerável em cursos na modalidade a distância, que subiu mais de 10%, comparados com os cursos na modalidade presencial. Na figura abaixo, traçam-se os comparativos com base nos cursos de licenciaturas, que, após as exigências de formação de professores em nível superior com a LDB e a abertura para novas modalidades, provocaram o surgimento considerável da oferta de cursos nessa modalidade.

Figura 1 - Gráfico das matrículas nas modalidades presencial e a distância



Fonte: MEC/INEP (2016)

Os professores, segundo Gatti e Barretto (2009), caracterizam-se por uma categoria homogênea devido ao nível de escolarização que, após a LDB 9394/96, exigiu-se que fosse em nível superior para atuar nas diferentes modalidades e níveis da educação básica. As mesmas autoras ainda destacam, com base em suas pesquisas, que atualmente presencia-se uma das características etárias na profissão, sendo que os profissionais mais jovens se encontram na etapa da educação infantil, e os com mais de 30 anos encontram-se prioritariamente no ensino médio, os quais geralmente possuem carga horária de trabalho maior chegando até a sessenta horas semanais.

Além disso, o sistema de ensino escolar brasileiro constitui uma das maiores

categorias de trabalhadores, especialmente na esfera pública, representada por uma das suas principais características a feminização, tanto na atuação docente na educação básica quanto nos cursos de licenciatura que, de acordo com os dados retirados do INEP (2018), representa 71,1% das matrículas.

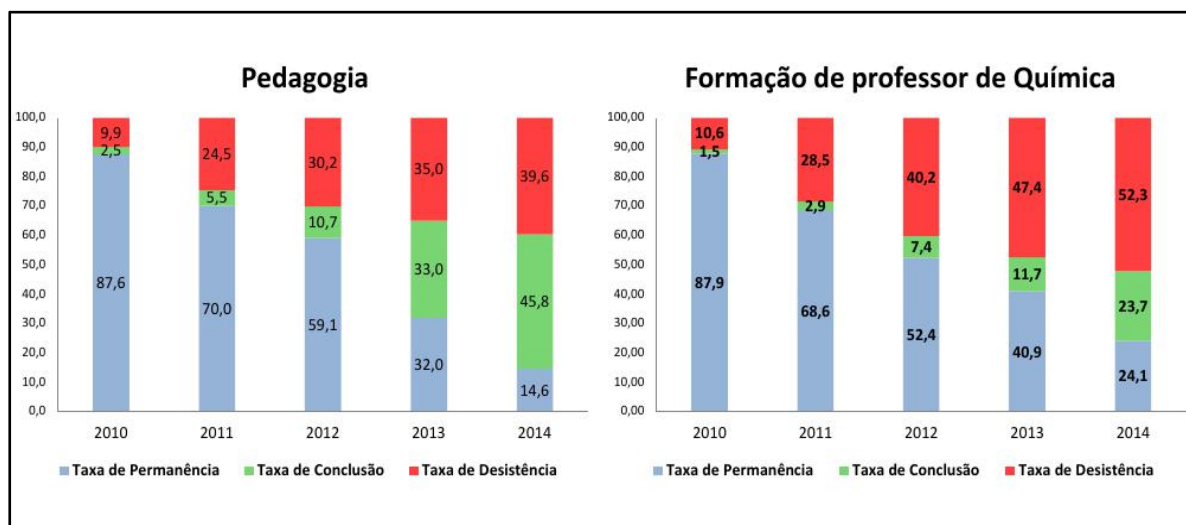
Essa crescente característica presente no perfil dos professores se dá ainda em meados do século passado, cuja procura pela “ocupação” se dava como uma extensão do trabalho doméstico e complementação da renda familiar, pois, de acordo com Pimenta (2012, p. 36), se tornava “uma missão digna para as mulheres”, o que influenciava e, ainda perpetua especialmente, nas primeiras etapas de escolarização, devido aos traços maternos. Consequentemente, essa visão missionária favoreceu os baixos salários e a desvalorização social da profissão que ainda diferencia os gêneros feminino e masculino nas posições de prestígio social.

Nos cursos de licenciatura, a concentração de matrículas em cada curso é prevalecente nos Cursos de Pedagogia, seguido pelos Cursos de Educação Física, História, Matemática e Biologia. O Curso de Pedagogia obteve um grande acréscimo de oferta e procura a partir de 2004, tendo em vista que a maioria dos docentes que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental era formada pelos cursos de nível médio. A oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância e presencial e dos Cursos Normais superiores, entre outros programas e políticas, também favoreceu a procura pelo Curso de Pedagogia.

Gatti e Barretto (2009) demonstram que, entre 2001 a 2004, foi o auge do crescimento das licenciaturas e que, a partir deste período, passou a diminuir, especialmente nos cursos de formação de professores em disciplinas específicas. Aranha e Souza (2013) salientam que, no início da segunda década do século XXI, houve um declínio na procura por cursos de licenciatura, o que para os autores se caracteriza devido à falta de interesse pelo exercício da docência.

Outro dado relevante, apresentado pelo INEP, a respeito da falta de professores formados para o efetivo exercício profissional, principalmente nas disciplinas específicas, pode ser identificado devido à baixa porcentagem de ingressantes que concluem o curso de ingresso. A taxa de desistência também é outro fator relevante, pois se torna maior nos cursos de disciplinas específicas, o que acaba por afirmar a falta de professores em áreas específicas como química e física, por exemplo.

Figura 2 - Gráfico da taxa de desistência



Fonte: MEC/INEP (2016).

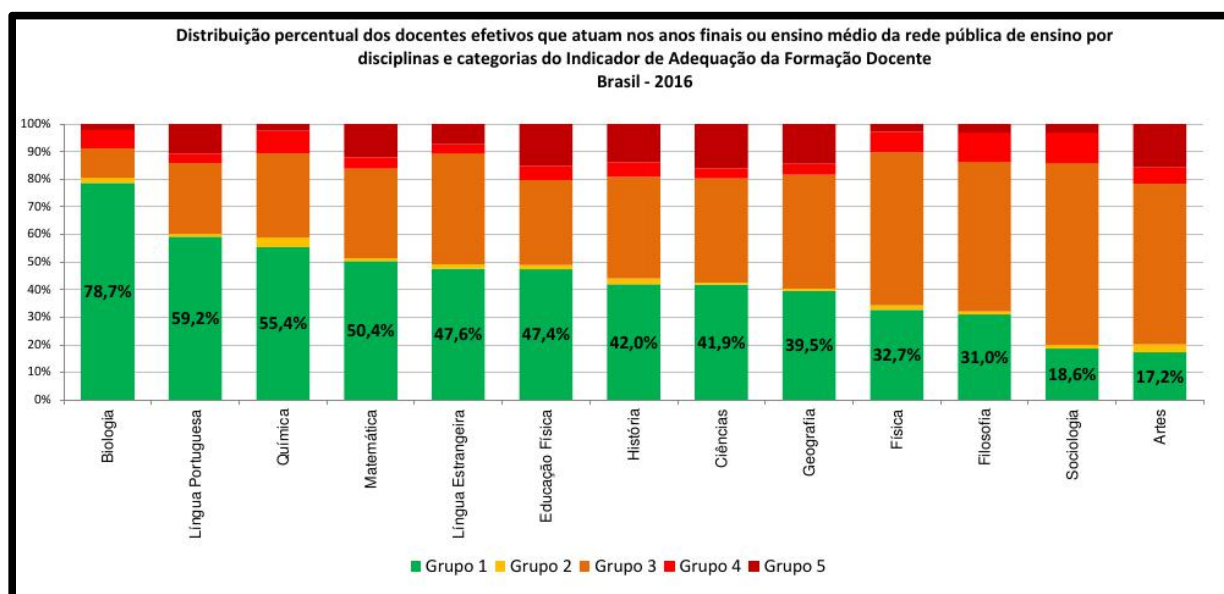
A desistência vai além dos cursos de licenciatura, mesmo que se formem, os licenciados acabam destinando-se a outra ocupação profissional por opção, ou ainda há a desistência dos professores em exercício aos quais, como Aranha e Souza (2013, p. 80) sinalizam, um dos motivos acaba sendo o adoecimento ou por “[...] não suportarem mais ser vítimas de violência física e/ou simbólica no cotidiano da sala de aula”.

Em relação à adequação de formação de professores em nível superior aos que já estão em exercício profissional, conforme os dados apontados pelo Censo Escolar de 2006, as pesquisadoras Gatti e Barretto (2009) afirmam que a maioria dos docentes possui formação adequada ao exercício que desenvolvem em determinado nível de ensino levando em conta a LDB. Na figura a seguir, sobre os dados de 2016, verifica-se que muitos licenciados acabam lecionando em áreas diferentes da sua licenciatura. Estão no Grupo 1 os docentes que lecionam a mesma disciplina da sua formação, ou que pelos cursos de bacharelados e complementação pedagógica se tornam professores das disciplinas que possuem formação, como é o caso das disciplinas de biologia e química.

Contudo, as mesmas disciplinas aliadas às artes constituem o Grupo 2, que se refere à formação de bacharel na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica como no Grupo 1. O Grupo 3 corresponde aos profissionais que possuem licenciatura, bacharel ou complementação pedagógica diferente da disciplina que lecionam, presentes na sua maioria nas disciplinas de sociologia, filosofia, física e artes.

No Grupo 4, estão consideradas as formações não mencionadas nas categorias anteriores, novamente nas disciplinas de sociologia, filosofia e física. E, no Grupo 5, os profissionais sem curso superior completo, abrangendo consideravelmente as disciplinas de educação física, ciências e artes.

Figura 3 - Distribuição dos docentes e suas disciplinas



Fonte: MEC/INEP (2016).

Os dados apresentados na Figura 3 – Distribuição dos docentes e suas disciplinas, apontam que temos vários modelos de formação de professores. De acordo com Cury (2005), são os seguintes: o Curso Normal em nível Médio, modelo mais antigo e, mesmo com a exigência de formação em nível superior, continua valendo para as etapas de educação infantil e anos iniciais; o Curso Normal Superior, criado após a LDB e ofertado nos ISE, atendendo às mesmas especificidades do anterior mas em nível superior; o Curso de Pedagogia, habilitado à atuação na etapa da educação infantil e anos iniciais, nas disciplinas de didática nos Cursos Normal e à habilitação de gestão para esses profissionais; os Cursos de Licenciatura em disciplinas específicas para atuação no ensino fundamental e médio; a Formação Pedagógica para os graduados em cursos de bacharéis que pretendem atuar na educação escolar nos casos que não possuem professores habilitados em cursos de licenciatura.

Dos docentes matriculados nos cursos de educação superior em 2016, 77,1% estão nos cursos de licenciatura e 20,1% nos cursos de bacharelado, desses 59,4% estão matriculados

nas instituições de ensino privado, sendo a maioria 53,8% na modalidade presencial e 46,2% na modalidade a distância (INEP, 2018). De acordo com o Censo da Educação Escolar de 2016, a relação entre a formação e a atuação docente apresenta que 77,5% dos professores da educação básica possuem formação em educação superior completa, e 90,0% possuem curso de licenciatura. Desses professores, a adequação dos que atuam na educação infantil apresenta que ainda 0,5% possuem apenas ensino fundamental. Os que atuam no ensino fundamental anos iniciais apresentam, de acordo com a legislação vigente, a disciplina de língua estrangeira com a formação menos adequada, e nos anos finais a disciplina de artes tem o pior resultado em relação à adequação da formação. Já no ensino médio, a disciplina de sociologia, seguida de artes e física constituem-se como a pior adequação de formação profissional.

Por último, cabe salientar com base em Costa e Oliveira (2011) que, mesmo obtendo o mesmo grau de escolarização de outras categorias (nível superior), ao considerar a carreira do professor da educação básica no Brasil, essa está entre as piores do mundo em termos de salário e progressão. E, ao pensar uma proposta de construção de carreira nacional, encontram-se várias resistências: a própria distribuição de competências pelo regime de colaboração dos entes federativos e, sobretudo, a baixa arrecadação de recursos econômicos principalmente, pelos municípios com menos de 20 mil habitantes são algumas delas, sendo a circunstância da baixa remuneração, um dos principais motivos para a baixa atratividade dessa carreira profissional.

Dessa forma, cabe salientar que, além da adequação da formação profissional, cabe aos responsáveis repensar as condições de financiamento público, de infraestrutura das escolas, de planos de carreira e salários dos docentes. E, para isso, certamente será necessário ampliar as verbas com a educação (GATTI; BARRETTO, 2009), o que já era respaldado por Anísio Teixeira no século passado; para atingir os grandes fins da educação, são necessários grandes investimentos.

Além disso, essas condições são influenciadoras para a escolha profissional embora, mesmo optando por um curso de licenciatura, nem sempre acabam nele atuando. Enquanto uns acabam fazendo um curso de bacharelado que lhes atribuíam maior prestígio social, outros acabam atuando na profissão docente, muitos como uma segunda opção. Portanto, torna-se necessário alterar esse cenário tanto no contexto social quanto entre a própria categoria que, por vezes, apresenta-se desacreditada da profissão.

Por fim, notou-se que a proposta de estudo no recorte temporal e espacial torna-se inédita, uma vez que não foi encontrado trabalhos científicos com esse recorte, dentro desse

período, e relevante, pois pode contribuir em futuras pesquisas e propostas de valorização e qualificação de formação e condições de trabalho docente, uma vez que escuta os professores em exercício, o que eles têm a contar sobre seus processos formativos, dando um status diferenciado às suas experiências.

A partir do levantamento de trabalhos já se mencionou a articulação entre a teoria e a prática na formação docente e, enfatizou-se a postura de assumir-se como um ser em movimento de busca de sua formação, para poder ser capaz de criar e inovar.

Embora haja diversos modelos de formação docente, a procura por cursos em áreas específicas ainda é pequeno em relação ao curso de Pedagogia, e constituem-se nos cursos com maior número de desistências. A modalidade de formação EAD, teve um acréscimo significativo, especialmente nos cursos de licenciatura.

Com os dados do MEC/INEP constatou-se que o perfil do docente no contexto brasileiro se caracteriza pela predominância do gênero feminino, cuja a faixa etária mais de 30 anos se encontra na etapa do ensino médio, e 90% dos professores em exercício possuem licenciatura, sendo que a disciplina de Sociologia contém a pior adequação de formação profissional.

Com base na discussão teórica dessa capítulo, postula-se que a formação de professores precisa ser pensada como um *continuum*, pois, a constituição do processo formativo do profissional docente, se dá para além da sua formação inicial, iniciando ainda com suas experiências como discente da educação básica (TARDIF, LESSARD, 2011). Assim, não constitui-se como um processo limitado pelo tempo e espaço, mas como um processo complexo que ocorre durante toda a vida, e que portanto, necessita ter como eixo central a docência, e suas experiências profissionais e pessoais.

A seguir, apresenta-se o percurso metodológico da presente pesquisa, com a descrição organizada e sistemática dos dados coletados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Com o surgimento de novas formas de viver, associada ao homem como um ser social, capaz de produzir e transformar-se socialmente, obtém-se a pesquisa enquanto possibilidade de transformação social como uma dessas transformações operadas pelo homem (SAVIANI et. al., 2006). Para Koche (1997), por meio da pesquisa, o homem é capaz de criar representações intelectuais que são denominadas conhecimento.

Visto que há muitas formas de conceber o conhecimento, de acordo com Gil (2010, p. 2), a ciência é desenvolvida como uma necessidade de obter “conhecimentos mais seguros”, tornando-se atualmente um importante meio intelectual para explicar diversos fenômenos naturais ou sociais à luz da teoria a qual dá suporte para ler e compreender determinado fenômeno.

A produção da ciência é um permanente construir e desconstruir conhecimento, ela não é estanque, pois precisa superar, numa perspectiva bachelardiana, “certos obstáculos epistemológicos¹⁹”. Dentre esses obstáculos, tem-se o senso comum, o dogmatismo, a irreflexão, etc., que exigem da ciência um maior esforço crítico aliado a uma ruptura da autosegurança do senso comum a partir do pensamento e da ação.

A ação do homem, por sua vez, está envolvida com a produção deste conhecimento. Cabe a ele “propor uma forma *sistemática, metódica e crítica* da sua função de *desvelar* o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo” (KOCHE, 1997, p. 29), tendo em vista as circunstâncias contraditórias que um mesmo fenômeno pode apresentar. Nesse sentido, recorre-se a Amado (2014), o qual salienta a relevância da fundamentação teórica para que se possa escolher os melhores instrumentos e metodologias para realizar a investigação.

Assim, após delinear a lente utilizada para ler a realidade que envolve a formação de professores no espaço e tempo delimitado, utilizou-se de método científico o qual, de acordo com Koche (1997, p. 35), se constitui pelo “[...] conjunto de procedimentos não padronizados adotados pelo investigador, orientados por postura e atitudes críticas e adequados à natureza de cada problema investigado”. Loss (2013, p. 20) contribui a respeito do método, salientando que “[...] cada método revela os processos passíveis de serem constituídos conforme a realidade dos objetos das diferentes ciências”. O método científico revela algo que já foi construído socialmente, portanto, não é algo que se generaliza. Sendo assim, o método é constituído de acordo com cada época, fazendo um processo de evolução.

19 Bachelard (2000).

Dessa forma a busca constante por saber mais e pelas inquietações decorrentes da cotidianidade do ser humano faz com que o homem caminhe ao encontro da ciência que, por sua vez, é, para Bachelard (2000, p. 11), “[...] um produto do espírito humano, produto conforme as leis do nosso pensamento e adaptado ao mundo exterior”, o qual segue o aspecto subjetivo e o aspecto objetivo. Sendo a ciência um produto do espírito humano, ou seja, do espírito científico que quer saber, o saber é sinônimo de construção.

Compreendendo que o processo de construção do conhecimento está relacionado com a ciência e aos questionamentos feitos a ela, rompe-se com a ideia de veracidade acabada, bem como com a concepção de um único método científico, assim, a produção científica, se constrói e se reconstrói cotidianamente de forma dinâmica e evolutiva por meio da pesquisa. Numa perspectiva bachelardiana, a pesquisa torna-se um meio básico e produtivo para a construção de novos saberes (BACHELARD, 2000).

Ao pensar a pesquisa como forma de produção científica do conhecimento, em Minayo (1994, p. 17-18), trata-se da “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. Para a autora citada, a pesquisa “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”. (Idem, p.18).

Pesquisar, portanto, refere-se à busca pelo conhecimento, pois conhecer, segundo Costa (2010, p. 04), “é mais do que ter na memória um conjunto de informações: é conseguir fazer com que essas informações se transformem em prática e sejam úteis sob a perspectiva pessoal, profissional, social ou política”. É um processo que começa com o assumir-se enquanto espírito curioso, aberto a novas interrogações e em movimento para conhecer, pois o conhecimento numa perspectiva bachelardiana é sempre uma construção.

Ao refletir sobre a relevância da pesquisa e acreditar na ciência como possibilidade de construção do conhecimento, acredita-se com base em Nóvoa (2010) que a subjetividade também possui esse valor, já que parte do olhar de um determinado sujeito histórico sobre uma realidade social e cultural específica da qual faz parte. A subjetividade produz significados que servem de subsídios para construir as visões de mundo sobre o contexto que o sujeito está inserido. Assim, produz narrativas na relação com o outro, sobre as suas experiências sem deixar de lado seu eu pessoal, do seu eu profissional.

Dessa forma, ao narrar experiências formativas durante a sua trajetória de vida, os sujeitos participantes da pesquisa produziram narrativas sobre as suas visões e percepções desde a formação inicial até os dias atuais sobre o contexto em que estão inseridos, especialmente, sobre a escola, lugar onde se constituíram professores(as). De acordo com

Silva (2018, p.44), as narrativas docentes exercem um papel fundamental para considerar a formação, isso, porque:

[...] a cada vez que os professores têm a oportunidade de considerar a sua trajetória formativa, refletir sobre o presente e planejar o futuro tendo por base uma avaliação dos aprendizados acumulados nesse processo, ampliam-se as chances de que esses profissionais possam intervir ativamente nos rumos que a educação tem tomado na atualidade: das práticas cotidianas à formulação e implementação de políticas educativas.

Por fim, apresenta-se a trajetória percorrida, cuja abordagem é qualitativa do tipo exploratória-descritiva-interpretativa, que recorreu-a instrumentos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo aliados à técnica de entrevistas semiestruturadas com os professores em exercício nas escolas públicas estaduais da região da AMAU/RS, dentro do recorte temporal de 1980 a 2018.

4.1 DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO

Mediante a importância da utilização da pesquisa para a construção do conhecimento, em busca de respostas para a problemática levantada, utilizou-se de esboços teóricos de outros autores que tratam da temática os quais foram utilizados para a construção da fundamentação teórica do trabalho nos capítulos anteriores. Ressalta-se que os construtos teóricos auxiliaram na posterior análise dos dados recolhidos por meio da pesquisa de campo e documental.

A pesquisa de campo contou com oito escolas estaduais pertencentes a 15ªCRE, localizadas nos municípios pertencentes a região da AMAU/RS emancipados após 1980, distribuídos e selecionados pelo critério microrregião de Erechim. A coleta dos documentos da pesquisa documental contou com Regimentos, PPPs, Atas, Quadros de professores e respectivas formações, imagens antigas e fotos atuais. Além disso, utilizou-se da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, realizada com os oito primeiros professores das escolas do período abordado em exercício profissional.

4.2 TIPO DE PESQUISA

As ações realizadas no decorrer do caminho metodológico são de natureza aplicada e

de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa da pesquisa, de acordo com Amado (2014, p. 205), “tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento”.

Dessa forma, por meio das entrevistas semiestruturadas, objetivou-se uma aproximação com a realidade empírica por meio dos sujeitos envolvidos, priorizando suas experiências por meio de suas falas, valores, significados e relações presentes na sua formação e atuação as quais receberam tratamento analítico e interpretativo por meio de categorias. Como enfatiza Amado (2014, p. 421), a pesquisa qualitativa “[...] assenta nesta ideia central: a de dar “voz” às pessoas que se disponibilizam para colaborar (de diferentes modos e diferentes graus) com o(s) investigador(es), o que se traduz, afinal, numa “outra” perspectiva de “ciência” [...]”.

Contextualizou-se as escolas públicas estaduais, tendo como fontes de dados os documentos disponíveis em cada escola, tais como: Projeto Político Pedagógico, Decretos, imagens e fotos, quadro de professores com a respectiva formação, regimento escolar. O tratamento das entrevistas buscou investigar e analisar as experiências formativas presentes no período de 1980 a 2018 na região da AMAU/RS, por meio das narrativas dos primeiros professores em exercício.

Sendo a presente pesquisa do tipo exploratória-descritiva-interpretativa da análise documental e do tipo descritiva-interpretativa da análise de conteúdo (entrevistas), considerou-se essa classificação da pesquisa pela finalidade de descrição de características presentes nos fenômenos que compõem os campos de investigação (MARCONI, LAKATOS, 2010, 2013). Faz-se uso da concepção proposta por Martins (2009, p. 30) a respeito desse tipo de abordagem, uma vez que, para o referido autor, “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relação entre variáveis e fatos”.

A abordagem exploratória descritiva correspondeu à atividade de descrição dos documentos que abrangem a estrutura física e organizacional das escolas e os documentos que se referem aos professores (formação e quadro de professores), bem como imagens da instituição. Dessa forma, esse tipo de pesquisa refere-se ao conhecimento do fenômeno por meio do levantamento de informações, documentos e imagens que possibilitam um melhor conhecimento deste fenômeno.

Tomando a pesquisa como do tipo descritiva interpretativa, buscou-se descrever e interpretar os dados qualitativos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas como

técnica de coleta de dados que propiciou a interpretação e a extração dos significados que constituem as narrativas dos sujeitos envolvidos para, assim, interpretá-los à luz da teoria.

Como afirmam Marconi e Lakatos (2013, p. 21), a interpretação “[...] significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. [...] e faz ligações mais amplas dos dados discutidos”. Dessa forma, foi possível conhecer e tratar dos fenômenos coletados, encontrando significados às respostas aliadas a outros conhecimentos teóricos já postulados, presentes na pesquisa bibliográfica.

4.3 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

O público-alvo constituiu-se pelos oito professores(as) mais antigos(as) em exercício efetivo de sala de aula, na rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul, que ingressaram na escola pública estadual mais antiga do município pertencente a AMAU/RS no período de 1980 a 2018, totalizando 08 sujeitos.

O critério de entrevista ao professor(a) mais antigo(a) da escola referiu-se à sua caminhada de construção da profissão docente, tomando a sua formação necessária para a atuação e suas histórias de vida fundamentais para análises referentes ao período histórico estudado e aos aspectos aqui considerados.

4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

O levantamento de dados bibliográficos e documentais caracterizou-se sendo a primeira etapa da pesquisa, correspondendo à intenção de recolher informações sobre o objeto de estudo que contou com os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica utilizou-se de suportes teóricos a partir dos estudos de autores que já produziram conhecimento científico na área educacional. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, apresentou um caráter de embasamento teórico conceitual para aprofundamento da temática e para análise de dados. A pesquisa é classificada como documental, pois se utilizaram “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2010, p. 51), à medida que se buscou coletar dados e informações nos arquivos das escolas públicas estaduais que compuseram o campo de pesquisa.

O recorte do espaço realizado pela pesquisadora representa “[...] uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (MINAYO, 1994, p. 53). Outro aspecto importante que vai além desse recorte espacial é “[...] o lugar ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*” (Idem, p. 54).

A AMAU foi fundada em 09/10/1970 e sua finalidade é a:

[...] integração de todos os seus associados, tanto administrativamente como economicamente, respeitando as suas autonomias, sendo que não há objetivos de obter resultados financeiros, uma vez que não tem fins políticos e lucrativos, unicamente pregar a união e a integração de todos os seus 32 Municípios Associados (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI, 2018).

A Associação está localizada no município de Erechim e, atualmente, conta com 32 municípios²⁰, visíveis na Figura 4²¹:

Figura 4 - Mapa político da AMAU/RS



Fonte: AMAU (2018).

São 17 os municípios emancipados após 1980²². Desses municípios que integraram o

20 Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Benjamin Constant do Sul, Campinas Do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebang, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Florianópolis, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida, Três Arroios E Viadutos. Aqui nomeou-se todos os municípios pertencentes a AMAU/RS. Dados retirados da fonte: < <https://www.amau.com.br/site/> > Acesso em: 10 de jan. 2018.

21 Mapa retirado da fonte: < <https://www.amau.com.br/site/> > Acesso em: 10 de jan. 2018.

22 Aqui se denominou os municípios emancipados após 1980, com as respectivas datas de emancipação, de acordo com os dados presentes na fonte: < <https://www.amau.com.br/site/> > Acesso em: 10 de jan. 2018. Três

campo de pesquisa, de acordo com o critério de divisão por microrregiões de Erechim, ficaram então definidos os seguintes municípios: Três Arroios (1988), Erebango (1988), Áurea (1988), Estação (1988), Centenário (1992), Barra do Rio Azul (1992), Cruzaltense (1996), Paulo Bento (1996).

A pesquisa de campo ocorreu em oito escolas públicas estaduais pertencentes a 15ª CRE localizadas em cada município emancipado após 1980, cuja escolha pelas referidas escolas se dá devido ao ano de criação dessas. De acordo com o critério de antiguidade, no quadro abaixo, encontra-se o município e a escola com o ano de sua criação quando assumidas pelo Estado.

Quadro 6 - Escolas investigadas

Município	Emancipação	Escola	Criação
Áurea	1988	Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	1949
Barra Do Rio Azul	1992	Escola Estadual Ensino Médio Cardeal Leme	1954
Centenário	1992	Escola Estadual Ensino Médio Rondônia	1956
Cruzaltense	1996	Escola Estadual Ensino Médio Vera Cruz	1961
Erebango	1988	Escola Estadual Irineu Evangelista de Souza	1937
Estação	1988	Escola Estadual Ensino Fundamental Maria Nascimento Giacomazzi	1938
Paulo Bento	1996	Colégio Estadual Coronel Raul Barbosa	1939
Três Arroios	1988	Escola Estadual Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes	1978

Fonte: Dados concebidos na recolha de dados documentais na 15ª CRE de Erechim, em 03 de Maio de 2018; e no sítio da AMAU/RS.

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com a Coordenadoria Regional de Educação 15ª CRE, das quais as escolas estaduais acima citadas fazem parte, para agendar um horário com o responsável do Setor Pedagógico e/ou Coordenador titular, a fim de lhe expor

Arroios (1988), Erebango (1988), Áurea (1988), Ipiranga do Sul (1988), Estação (1988), Entre Rios do Sul (1988), Faxinalzinho (1988), Charrua (1992), Ponte Preta (1992), Centenário (1992), Carlos Gomes (1992), Barra do Rio Azul (1992), Benjamin Constant do Sul (1995), Floriano Peixoto (1995), Cruzaltense (1996), Paulo Bento (1996), Quatro Irmãos (1996).

as intenções do projeto de pesquisa, os objetivos, os procedimentos e a devolutiva do produto final. Na oportunidade, foi apresentada a Carta de Apresentação da Pesquisa (ANEXO A) e a solicitação da Declaração de Ciência e Concordância do Órgão Estadual Responsável pelas Instituições Escolares Estaduais da Região do Alto Uruguai (ANEXO B), para após solicitar os dados, documentos e decretos que comprovem a antiguidade das escolas referentes às escolas públicas estaduais pertencentes à Coordenadoria, localizadas nos municípios da AMAU/RS, constituindo, assim, o campo a ser pesquisado. A 15ª CRE, demonstrou-se interessada pela proposta de pesquisa, enfatizando a relevância do material como fonte de levantamento de dados das suas respectivas escolas.

Durante esse primeiro contato com a 15ª CRE, que se deu em 14 de fevereiro de 2018, ficou combinado que a Mantenedora separaria os documentos referentes às escolas públicas estaduais que integrariam a pesquisa. Depois de várias tentativas de contatos telefônicos, observando que a responsável do setor não conseguia terminar de separar os materiais, devido à sobrecarga de atribuições na Coordenadoria, a pesquisadora agendou data e horário para dirigir-se até a Coordenadoria e realizar o levantamento de dados.

No segundo encontro, que ocorreu no dia 03 de maio de 2018, a 15ª CRE repassou uma lista contendo o nome de todas as escolas públicas estaduais pertencentes à respectiva Coordenadoria com os seus anos de criação, localização e contatos, informando que os decretos e documentações estariam disponíveis nas escolas.

Com insatisfação, a pesquisadora dirigiu-se no mesmo dia ao Arquivo Histórico Municipal de Erechim Juarez Miguel Illafont em busca de informações mais densas a respeito das escolas que compõem o campo de pesquisa, o que possibilitou o primeiro contato com documentos históricos – outra fonte de coleta de dados, que não estava prevista na trajetória da pesquisa, mas que suscitou necessidades e interesses na pesquisadora. Durante a recolha de documentos no Arquivo Histórico, foram encontrados dados pertinentes à história da educação na região, a qual está ligada ao processo de colonização que ocorreu nesse espaço geográfico.

Por último, recorreu-se à sede da AMAU/RS em Erechim em busca de dados sobre os municípios em relação aos seus aspectos econômicos, históricos e culturais, para posterior contextualização no decorrer da pesquisa. O que foi repassado é que, além dos dados contidos através do site da Associação dos Municípios do Alto Uruguai, outras informações estariam à disposição nos próprios municípios. Outra fonte de dados foi a página do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) a qual auxiliou na organização das características demográficas da população por municípios.

O segundo momento de coleta de dados, ocorreu nas escolas públicas estaduais, por meio de uma conversa com responsável legal da escola, com esclarecimentos da intenção da pesquisa e apresentação dos procedimentos necessários para sua concretização por parte da pesquisadora que, ao estender o convite, solicitou a assinatura do responsável no termo de Autorização e Compromisso para uso de dados em arquivo na Instituição de Ensino (ANEXO C). Na oportunidade, a pesquisadora entregou em cada instituição um Termo de Compromisso de utilização de dados em arquivo documental pela Pesquisadora Susiane Maria Bampi (ANEXO D), que foi assinado por ela no ato, ficando sob a sua responsabilidade, guarda, cuidado e utilização dos dados coletados.

A coleta foi realizada obedecendo os seguintes critérios: estrutura física da escola (imagens e fotos), organização escolar administrativa e pedagógica (referente ao período em destaque), profissionais envolvidos (formação, quadro de professores, dados demográficos). Esses critérios foram buscados em cada escola através da coleta de dados nos Regimentos, nas Atas e Portarias, Projetos, utilizando-se de fotos e imagens da escola (antigas e atuais), e especialmente, ao que se encontrou nos PPPs, pois, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o PPP está relacionado com o funcionamento da escola e com a adesão das políticas educacionais.

Ressalta-se que alguns documentos coletados diferem-se devido à maneira que foram arquivados durante a história das escolas e ao que foi disponibilizado para a pesquisadora nas diferentes instituições. Assim, os documentos foram transformados em materiais que serviram de base para análise científica.

As observações da investigadora foram registradas ao longo da recolha sistemática do levantamento de material documental em um diário de campo. As entrevistas semiestruturadas constituíram-se como técnica de coleta de dados, pois utilizou-se das falas dos sujeitos que vivenciaram e experimentaram uma determinada realidade, um determinado processo de formação e várias transformações no decorrer de suas trajetórias.

A presente pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, a partir do cadastro realizado pela pesquisadora na Plataforma Brasil, sob o CAEE: 07995519.7.0000.5564. Após a sua aprovação, a entrevista foi previamente agendada com os professores mais antigos em exercício nas escolas.

Aos participantes das escolas que se submeteram à entrevista, por meio de convite de participação voluntária, foi explicado os procedimentos metodológicos e objetivos do trabalho, requerendo sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO E), permanecendo com uma cópia e a pesquisadora com outra. O(A) entrevistado(a) também assinou o Termo de Autorização de uso de Voz (ANEXO F), pois as entrevistas foram áudio gravadas e depois transcritas pela pesquisadora, permanecendo sob responsabilidade desta durante cinco anos, para depois serem inutilizadas. O questionário da entrevista encontra-se no Apêndice I da pesquisa. Para garantir o anonimato e sigilo dos sujeitos, optou-se por defini-los como P (Professor(a)) seguido pela numeração, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Kerlinger (1980, p. 353), a análise de dados refere-se “[...] à categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”. Desse modo, os dados analisados, sistematizados e interpretados foram determinados *a priori* os quais correspondem aos dados do universo documental que contou com a exploração, descrição e interpretação dos dados para posterior análise, dividida em duas categorias:

Na **1ª categoria**, elencaram-se aspectos da organização e estrutura física das escolas públicas estaduais com enlace à história da educação na região; na **2ª categoria**, apresentou-se a organização pedagógica e administrativa das escolas.

Os dados das entrevistas, conferem à análise de conteúdo, a qual é definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que, de acordo com Bardin (1977, p.31), ocorre em diferentes fases, organizadas em “três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Idem, p. 95).

Assim, após a leitura do material transcrito, tomaram-se os dados recolhidos em unidades temáticas predefinidas que fazem significado à codificação do conteúdo para facilitar a categorização e a classificação dos elementos encontrados no texto. Esses elementos encontrados foram agrupados em novas categorias temáticas devido ao aspecto de frequência presente nos textos, representados pelas falas dos sujeitos (BARDIN, 1977).

Após a interpretação do conteúdo encontrado, tanto nos documentos quanto a partir das entrevistas, recorreu-se ao cruzamento dos dados, emergindo as categorias de análise que atendem especificamente à formação docente (BARDIN, 1977).

Dessa maneira, a seguir apresenta-se a descrição da interpretação dos dados coletados com a pesquisa documental e com as entrevistas.

4.6 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A descrição dos dados coletados constitui-se em três partes. Na primeira parte, encontra-se a descrição dos contextos escolares abrangendo brevemente a história de cada escola e a descrição de sua estrutura física com imagens antigas e fotos atuais.

Em seguida, apresentam-se a descrição e a interpretação da estrutura organizacional pedagógica e administrativa das instituições e, especialmente, os aspectos referentes à formação docente, para, por fim, expor o conteúdo obtido com as entrevistas semiestruturadas.

A escolha pela categoria descritiva contextos escolares ocorreu pela valorização da contextualização do espaço de atuação e formação dos sujeitos entrevistados. As categorias descritivas consideradas na estrutura organizacional, surgem a partir do resgate teórico que possibilitou verificar que esses aspectos, metodologia, avaliação e currículo, são os que mais modificam-se no cenário estadual, a cada entrada de governo político-administrativo e, por estarem associadas ao resgate contextualizado realizado a respeito das políticas educacionais presentes no período de 1980 a 2018.

O critério de escolha das categorias descritivas dos documentos a respeito da formação docente orienta-se pelo tema, formação inicial e continuada, e, tem como base o período após a LDB 9394/96, visto que, depois do referido marco legal, a formação continuada começa a ser realizada em nível de escola.

Os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas foram organizados em quadros a partir dos temas de enfoque oriundos das perguntas realizadas e em enlace com o objeto de estudo dessa pesquisa e se encontram em Apêndice. Sendo assim, os temas envolvem a formação inicial e continuada dos participantes, a escolha profissional e suas expectativas e vivências a partir do tempo longo das reformas políticas instaladas no contexto escolar, no período de 1980 a 2018.

A partir dos temas surgem as categorias de análise e as subcategorias, correspondendo o que mais ficou em evidência nas entrevistas organizadas de modo sistemática contemplando o debate realizado nos capítulos anteriores dessa pesquisa.

4.6.1 Descrição dos contextos escolares

No quadro abaixo, expõem-se os documentos e imagens referentes à breve história de cada escola com imagens e fotos (antigas e atuais) da estrutura física, encontrados nos arquivos das escolas. Destaca-se que esse material foi ampliado e está presente no produto final dessa pesquisa.

Quadro 7- Estrutura física das Escolas: imagens antiga e atual

ESCOLA	IMAGENS	
	ANTIGA	ATUAL
COLÉGIO IRINEU EVANGELISTA DE SOUZA - EREBANGO/RS Criado pelo Decreto n.6580 de 1937 e, em 1952, passou a ser denominado de Grupo Escolar Irineu Evangelista de Souza, em homenagem ao Senhor Irineu Evangelista de Souza, o qual foi responsável por trazer a energia elétrica e pela ferrovia ao município. Somente no ano de 1962 é construída as novas dependências do Grupo Escolar, com recursos advindos do governo estadual, onde permanece até hoje.	Uma escola de madeira com 5 salas de aula e 1 secretaria, e, atendia os estudantes ensino primário.  Fonte: G.E. Irineu Evangelista de Souza, 1944	A estrutura física do colégio é composta por uma área coberta com banheiros, sala da coordenação pedagógica, três pavilhões onde o primeiro possui a secretaria, três salas de aula, e uma sala de aula digital e área de serviço/depósito. O segundo pavilhão possui três salas de aula, refeitório e sala de vídeo. E, o terceiro pavilhão com sala de professores, biblioteca e 2 salas de aula. Não possui quadra de esportes.  Fonte: Da Autora, 2019.

**COLÉGIO
ESTADUAL
CORONEL RAUL
BARBOSA - PAULO
BENTO/RS**

Criado pelo Decreto n.1202 de 1939 como transferência do Grupo Escolar Rural de Severiano de Almeida para o Distrito Paulo Bento.

O nome é uma homenagem ao Senhor Coronel Raul Barbosa (sub-prefeito, sub-delegado e sub-inspetor de ensino), o qual teve influências comunitárias, juntamente com outras pessoas que queriam o progresso e o desenvolvimento da comunidade local.



Fonte: G.E. Cel Raul Barbosa, S/A.

O colégio está localizado em um terreno de 2500m², com uma área construída de 894,00 m² dividida em uma **estrutura física** com prédios, ginásio e biblioteca. O prédio possui 05 salas de aula, 01 cozinha com refeitório pequeno, 01 sala biblioteca, 01 secretaria com sala de direção e coordenação pedagógica, 01 sala para laboratório, usada também para a sala dos professores por falta de espaço físico, 01 sala digital pequena, 01 depósito de materiais esportivos, 01 almoxarifado, 03 banheiros precários, 01 quadra de esportes coberta sem laterais.



Fonte: Da Autora, 2019.

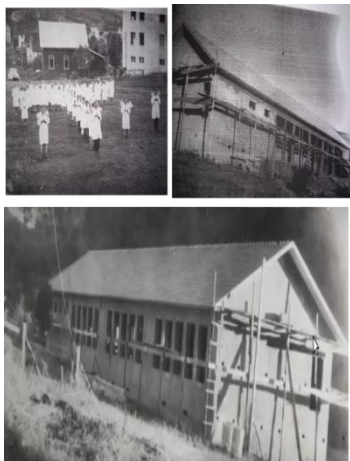
**ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO
FUNDAMENTAL
MARIA
NASCIMENTO
GIACOMAZZI -
ESTAÇÃO/RS**

A Escola foi criada em Dezembro de 1937 pelo Decreto de Criação n.6915, o qual instituiu um Grupo Escolar em Estação Getúlio Vargas, publicado no Diário Oficial na ala Secretaria de Educação e Saúde Pública. Em janeiro de 1961 tem seu nome alterado para Grupo Escolar Maria Nascimento, em homenagem a primeira



Fonte: Grupo Escolar em Estação Getúlio Vargas, S/A.

Sua **estrutura física** dispõe de três prédios, com seis salas de aula, uma sala de recursos, uma sala para direção e secretaria, uma sala de aula digital, dois almoxarifados, biblioteca com acervo de Literatura Infantil, uma sala de vídeo, uma cozinha, refeitório amplo e bem estruturado. O pátio é grande, com pracinha, campo de futebol, quadra de areia, brinquedos com pneus, tem área coberta e, há quatro banheiros.

Professora, Maria Nascimento Giacomazzi, uma professora exemplar que trabalhou na escola desde sua nomeação em 1940 até 1957 quando veio a falecer.	 Fonte: Grupo Escolar em Estação Getúlio Vargas, S/A.	 Fonte: Da Autora, 2019.
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CARDEAL LEME - BARRA DO RIO AZUL/RS Foi a primeira escola construída na localidade, em 1929, criada pela Igreja Católica, cujo o primeiro professor foi o Padre João Nuckirchen. Somente 1954 pelo Decreto de Criação n.4883, a escola passou a ser propriedade do Estado, quando foi novamente construída acima da anterior, para evitar problemas com alagamentos.	Na época, a escola funcionava em um pequeno prédio de madeira nas cores azul e amarelo.  Fonte: Escola Estadual Cardinal Leme, 1954.	A atual estrutura física conta com almoxarifado; área coberta; biblioteca; campo de futebol; cozinha; depósito para mantimentos; horta escolar (em terreno cedido pela mitra diocesana); instalações sanitárias; laboratório de ciências; lavanderia; pracinha; refeitório; sala de vídeo; sala da coordenação pedagógica; sala de direção; sala de jogos; sala de Atendimento Educacional especializado (Sala de AEE); sala de aula digital; sala de jogos; sala de leitura; sala de orientação pedagógica; sala de professores; 08 salas de aula; secretaria.  Fonte: Da Autora, 2019.
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO NOSSA SENHORA DE LOURDES - TRÊS	Construiu-se uma casa-escola, a qual servia de residência e de Igreja dos Padres Franciscanos, sendo ampliada ao complexo da Igreja em 1926 recebendo o	Sua estrutura física sofreu várias modificações e ampliações com o decorrer do tempo, e atualmente, contém uma área que comporta a estrutura do prédio e do ginásio

ARROIOS/RS. A trajetória da Escola inicia ainda com a colonização de imigrantes alemães no Vilarejo de Três Arroios em 1919, pertencente a Comissão de Terras e Colonização de Boa Vista Erechim (Ex-Paiol Grande), e, com a chegada dos Padres Franciscanos, os quais, comprometeram-se com a religião e a escolarização da população, convidados pela Empresa Colonizadora Luce Rosa & Cia Ltda. Em 1977 a Escola Particular Nossa Senhora de Lourdes passa a ser designada Escola Estadual de 1º Grau Nossa Senhora de Lourdes. Em, 1994 o seu terreno é adquirido pelo Estado.	nome de Escola Nossa Senhora de Lourdes. Em 1965, começa a ser construído com verbas advindas da Alemanha e apoio da comunidade escolar, o novo e atual prédio da Escola, que é inaugurado em fevereiro de 1967.  Fonte: Escola Nossa Senhora de Lourdes. 1ª Foto: Colégio em anexo a Igreja. 2ª Foto: Vista da Antiga e Nova Escola em construção.	poliesportivo escolar, dispendo também, de uma área para a horta, um espaço para o cultivo de árvores frutíferas e espécies nativas (denominado Bosque do Cedro), e uma área para atividades recreativas e de lazer, além de uma biblioteca, cozinha, refeitório, sala dos professores, secretaria, salão, sete salas de aula, sala de ciências, sala digital, banheiros no andar superior e inferior, vestiários no andar inferior, banco do livro, parquinho, uma área coberta de 19m x 12m, auditório, sala de recursos, sala de artes, e sala de reuniões.  Fonte: Da Autora, 2019.
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO VERA CRUZ - CRUZALTENSE/RS. O Grupo Escolar de Vera Cruz foi inaugurando em ato solene em agosto de 1962, que contou com um grande festejo. No Ato, a Diretora, Professora Alma Hoschele Denardin, saudou as autoridades estaduais, municipais e eclesiásticas presentes e salientou a importância do Grupo Escolar de Vera Cruz uma vez que era desejo do povo uma escola estadual para comportar o número de estudantes que crescia consideravelmente. Foi construído em terreno cedido por um dos donos	Uma escola que superou as expectativas da população na época, pela sua estrutura de alvenaria e por se tratar de um Grupo Escolar.  Fonte: Grupo Escola Vera Cruz, S/A.	Atualmente, a estrutura física da escola conta com: sala de direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de orientação educacional, sala dos professores, cozinha, refeitório, lavanderia, almoxarifado, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, quatro salas de aula, banheiros masculinos e femininos, e banheiros dos professores, banheiro com chuveiro, sala de recursos didáticos, sala de reuniões, área de recreação aberta e fechada.

da serraria da localidade, Germano Hoscheler, que organizou os lotes doando parte para a construção da escola estadual e da Igreja.		 Fonte: Da Autora, 2019.
COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA - ÁUREA/RS O Colégio foi criado em 1947 pelo Decreto n.2343 denominando-se Grupo Escolar Rural de Áurea. Em 1977, o Grupo Escolar de Áurea passa a ser denominado de Escola Estadual de 1º Grau Presidente Costa e Silva, em homenagem ao Militar e Presidente Brasileiro Artur Costa e Silva.	 Fonte: Escola Estadual de 1º Grau "Presidente Costa e Silva", S/A.	Em sua estrutura física, encontra-se a: sala de direção, secretaria, coordenação pedagógica, biblioteca, sala de áudio visuais, laboratório de informática, banheiros dos professores, sala dos professores, dez salas de aula, sala para Laboratório de Ciências, cozinha, despensa, refeitório, saguão, banheiros para alunos, lavanderia, ginásio de esportes com cozinha e banheiros, campo de futebol, parquinho infantil e horta escolar.  Fonte: Da Autora, 2019.
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO RONDÔNIA - CENTENÁRIO/RS A história da Escola inicia em 1956, de acordo com o Decreto n.7092, com o qual cria-	A educação na época era ofertada nas próprias casas pelos imigrantes poloneses no idioma polonês, que tinham como principal objetivo instruir os seus filhos para a melhor comunicação e assim defender seus interesses.	Sua estrutura física dispõe de um prédio de três alas as quais, são interligadas por acessos cobertos, escadas e corrimãos, e rampas de acessibilidade. Possui banheiros femininos e masculinos e um adaptado. Tem salas de aula com mobília adequada, biblioteca, e laboratório de informática, sala de audiovisuais, sala

se o Grupo Escolar em Centenário. Em dezembro de 1960, denominou-se sob o n.11846 Grupo Escolar Rondônia. Durante os anos 1990, além de preservar a cultura polonesa ofertando o Projeto Centro de Língua e Cultura Polonesa, a escola constituía-se em um espaço onde as aulas de catequese eram realizadas nos sábados pelos professores e membros da comunidade local.	 Fonte: 1ª Foto: Casa-Escola de imigrantes poloneses. 2ª Foto: Grupo Escolar em Centenário.	de recursos, laboratório de ciências, área livre coberta, parque, pátio, cozinha, refeitório, área de serviço. Na entrada da escola permanece a área administrativa e pedagógica da escola, com uma sala de professores pequena, sala de direção, secretaria.  Fonte: Da Autora, 2019.
--	---	--

Fonte: Da autora, 2019.

Em sequência, apresenta-se a redução dos dados a respeito da descrição e interpretação dos elementos presentes na estrutura organizacional das escolas investigadas.

4.6.2 Descrição dos dados da estrutura organizacional das escolas

Apresenta-se aqui a descrição sistematizada dos dados levantados nos documentos escolares de forma a contemplar a estrutura organizacional das instituições. O conteúdo encontra-se disponível em primeiro quadro que aborda a descrição de documentos anteriores à LDB9394/96, sem identificar as escolas, visto que são poucos os documentos armazenados e disponibilizados pelas escolas. No segundo momento, apresentam-se os quadros com a estrutura organizacional de cada escola.

Quadro 8- Descrição de documentos encontrados nas escolas anterior a LDB 9394/96

Descrição dos Dados	Interpretação da Pesquisadora
Organização curricular e Avaliação do desempenho do aluno Em documento encontrado, com ano de vigência a partir de 1991, observa-se a disposição em grade curricular para os três anos do	- Organização curricular por tempos e o destaque dado às disciplinas isoladas;

curso de 2º Grau, com definição de cada hora aula para cada disciplina. Nas observações, o documento ainda traz a duração de 200 dias letivos para cada turma, pressupõe a preparação para o trabalho conforme legislação vigente (na época a Lei 5692/71) e o Programa de Saúde conforme o Parecer CFE 2264/74. Em outro documento com data de 1988, encontrou-se uma Ata de Resultados Finais, com apuração dos rendimentos dos estudantes, cujo currículo estava organizado por áreas, uma de educação geral e outra de formação especial, cujos resultados dos estudantes estavam expressos por notas. Em outro documento de 1989, a respeito dos anos iniciais do ensino fundamental encontra-se o currículo dividido em ensino globalizado e ensino religioso, em consonância com os termos exigidos pela Lei 5692/71. Em documento de 1995, a avaliação do desempenho do aluno assume caráter somativo, com diversidade de técnicas, envolvendo as áreas cognitivas, afetivas e psicomotora dentro dos conteúdos desenvolvidos no bimestre.	- Expressão dos resultados por notas, destacando a avaliação de caráter somativo sobre um aspecto quantitativo. - O destaque às orientações dadas pela Lei 5692/71 que regulamentava a educação escolar na época.
Metodologias Em Plano Global de 1995, encontrava-se como ponto positivo diagnosticado a integração dos professores na troca de experiências adquiridas e informações quanto à atualização de métodos e conteúdos através de reuniões de áreas. Apenas em Regimentos do ano de 2001 é que começa a ser encontrado algo específico sobre as metodologias. Nesses encontra-se o enfoque metodológico do Ensino Fundamental embasado no construtivismo sócio-interacionista, voltado para a educação interdisciplinar e tendo como meta almejada o Aprender a Aprender, estando presente em algumas escolas atualmente.	- Destaque às trocas de experiências entre os professores no que tange as metodologias e o currículo, que ocorriam nas reuniões pedagógicas. - A questão das metodologias começa a ser destacado após a LDB, abordando a concepção presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacando o aspecto interdisciplinar.
Observação: Encontrou-se nos documentos o Plano Integrado de Escola da década de 1997, cujas orientações e observações, demandadas pela DE, solicitavam o estudo da LDB9394/96 e Pareceres, sendo que o referido Plano deveria ser adequado as políticas educacionais vigentes.	

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

A segunda parte da descrição dos documentos, como mencionado anteriormente, aborda os apontamentos dos documentos atuais de cada contexto escolar investigado, destaque para o PPP e o Regimento Escolar. Em Apêndice II, encontra-se a descrição detalhada dos documentos referentes à organização pedagógica atual. No quadro abaixo, encontra-se a descrição interpretada dos dados.

Quadro 9 - Organização pedagógica atual de cada escola

Escola	Currículo	Metodologias	Avaliação
Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz -	Organizado por áreas do conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade,	Ensino Médio: interdisciplinaridade, Pesquisa Pedagogicamente Estruturada e a Elaboração de Projetos Vivenciais que	Ensino Médio: emancipatória e auto-avaliativa.

Cruzaltense/RS	distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	são construídos nos Seminários Integrados. Modalidade EJA: interdisciplinar, dialógica e desafiadora.	Modalidade EJA: cumulativa e auto-avaliativa.
Colégio Estadual Coronel Raul Barbosa - Paulo Bento/RS	Matriz curricular por habilidades e competências das áreas de conhecimento, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	Ensino Fundamental: Lúdica e globalizada, e interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Ensino Médio: interdisciplinaridade, Pesquisa Pedagogicamente Estruturada e a Elaboração de Projetos Vivenciais que são construídos nos Seminários Integrados.	Progressiva e emancipatória.
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva - Áurea/RS	Matriz curricular organizada por habilidades e competências dentro das áreas de conhecimento, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	Ensino Fundamental: Interdisciplinar por meio do ensino globalizado e interdisciplinar pelas áreas do conhecimento. Ensino Médio: Interdisciplinar por áreas do conhecimento, Pesquisa Pedagogicamente Estruturada e a Elaboração de Projetos Vivenciais que são construídos nos Seminários Integrados, o trabalho como princípio educativo.	Emancipatória, contínua e cumulativa dos aspectos qualitativos e quantitativos.
Escola Estadual De Ensino Médio Rondônia - Centenário/RS	Ensino Fundamental: Matriz curricular organizada por habilidades e competências, projetos e temas transversais, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas. Ensino Médio: Organizado por áreas do conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade, ensino de projetos e temas transversais, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	Ensino Fundamental: Ensino globalizado e interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Ensino Médio: Globalizada e interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, pesquisa pedagogicamente estruturada e a elaboração de projetos vivenciais que são construídos nos seminários integrados, o trabalho como princípio educativo.	Emancipatória, processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa.
Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes - Três Arroios/RS	Matriz curricular organizado por habilidades e competências, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em	Ensino Fundamental: Atividades pedagógicas/projetos, prática ativa, democrática, interdisciplinar mediada pelo professor das áreas do conhecimento. Ensino Médio: Interdisciplinar entre as áreas do	Emancipatória, contínua, diagnóstica, participativa.

	turmas.	conhecimento, pesquisa pedagogicamente estruturada e a elaboração de projetos vivenciais que são construídos nos seminários integrados, o trabalho como princípio educativo.	
Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Leme - Barra Do Rio Azul/RS	Organizado por habilidades e competências e integração das áreas de conhecimento, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	Ensino Fundamental: Globalizado e interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Ensino Médio: Interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, pesquisa pedagogicamente estruturada e a elaboração de projetos vivenciais que são construídos nos seminários integrados, o trabalho como princípio educativo.	Emancipatória, contínua, formativa, diagnóstica, cumulativa.
Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Nascimento Giacomazzi - Estação/RS	Ensino globalizado e áreas do conhecimento organizado por habilidades e competências, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	Abordagem interdisciplinar, lúdico, blocos pedagógicos, áreas do conhecimento.	Formativa e contínua.
Colégio Estadual Irineu Evangelista de Souza - Erebangó/RS	Ensino globalizado e áreas do conhecimento organizado por habilidades e competências, distribuído em tempos (períodos) e agrupamentos em turmas.	Ensino Fundamental (Anos iniciais): Blocos pedagógicos e interdisciplinar. Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio: Interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, pesquisa pedagogicamente estruturada e a elaboração de projetos vivenciais que são construídos nos seminários integrados, o trabalho como princípio educativo.	Emancipatória, formativa e contínua, e auto-avaliativa.
Observação: Todas as escolas abordam o aspecto metodológico e avaliativo de forma diferenciada para abranger o atendimento educacional especializado.			

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Adiante, encontram-se os dados descritos e interpretados referente à estrutura e à organização administrativa das escolas. Organizou-se o quadro tendo como ponto de partida o marco legal da LDB 9394/96, haja visto que após a referida legislação, a estrutura administrativa assume caráter de gestão democrática.

Quadro 10 - Estrutura e Organização Administrativa

ANTERIOR A LDB 9394/96	APÓS A LDB 9394/96
- Escolha do diretor era realizada por indicação da Delegacia de Educação, o qual exercia funções administrativas e de supervisão. - De acordo com os Planos de Escola apresentavam-se as Lideranças da Comunidade compostas por Diretor(a), Vice-Diretor(a), Presidente do CPM, Presidente do Conselho Escolar, Presidente do Centro Cívico Escolar, Professores, Secretários, Funcionários, Prefeitos e o Vigário Paroquial.	- Com a perspectiva da gestão democrática, a escolha das equipes diretivas começa a ocorrer por meio de eleições²³ diretas com representantes de todos os segmentos escolares. - As Equipes Diretivas assumem caráter administrativo e pedagógico o que percebe-se por meio da execução dos projetos de formações continuadas e em serviço. - As Equipes Diretivas são compostas por: diretor(a), vice-direções e coordenações pedagógicas, Conselho Escolar, e CPM. Divergem do número de representantes de cada equipe diretiva que equivalem ao número de estudantes das escolas e aos turnos de funcionamentos destas.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

A seguir, retratam-se os dados mais específicos que abrangem a Formação Docente, a partir do que mais emergiu nos documentos.

4.6.3 Descrição dos dados a respeito da Formação dos Professores

Para abordar a formação inicial e continuada de professores presente nos documentos, percebeu-se que os dados encontrados tomam prioritariamente como base o período após a LDB 9394/96, visto que, depois do referido marco legal, a formação continuada começa a ser realizada em nível de escola como pode-se perceber nos documentos coletados. Anteriormente a essa legislação, poucas informações foram coletadas, o que possibilitou a construção do quadro abaixo:

Quadro11 - Formação de Professores: antes da LDB 9394/96

Descrição dos Documentos	Interpretação da Pesquisadora
- Em Pareceres que denotam a demanda do início da instalação das séries finais do ensino de 1º grau, observa-se a relevância em relação as	- Destaca-se a prevalência da

²³ A Lei que orienta as eleições de diretores é a Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995, atualizada até a Lei n. 13.990 de 15 de maio de 2012.

condições de estrutura física e a habilitação do corpo docente, que em Parecer de 1980, encontra-se a prevalência das professoras mulheres sendo suas formações de nível superior (Licenciatura) e habilitação de Magistério, e a presença da indicação do professor de Ensino Religioso. - Encontraram-se também certificações de Cursos Básicos de Preparação de Professores de Jardim de Infância realizado durante os meados dos anos 1980, visto que até a adesão da educação infantil pelos municípios, o atendimento à educação infantil ocorria nas escolas estaduais. - Em documentos do início da década de 1990, é encontrado apenas o nome do professor com a sua titulação e área de atuação (currículo por atividades e/ou o nome da disciplina), e dados administrativos e funcionais do professor (carga horária, matrículas). A prevalência de professoras do gênero feminino tanto para as séries iniciais e finais do ensino fundamental; - Formação inicial a nível médio: Magistério, Normal, Auxiliar de Laboratório e Escritório, Técnico de Contabilidade, Técnico Agrícolas e a nível superior com predominância da Licenciatura Curta sobre a Plena que começa ser exigida após a LDB9394/96. - Em Regimento Escolar de 1991, encontra-se dentre as atribuições docentes o dever de se manter atualizado a respeito da legislação vigente, visto que nesse período a atual LDB já encontrava-se em debate.	presença de professores do gênero feminino nos anos iniciais do ensino fundamental. -Formação Inicial: Magistério, Licenciatura e Cursos de Treinamento. - Como destacado no Quadro 05, observou-se que é mencionada a troca de experiências entre os professores como relevante nas reuniões pedagógicas como atualização de métodos e conteúdos. Sendo a atualização atribuição do professor.
---	--

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Para apresentar os aspectos referentes à Formação Inicial dos professores em exercício nos campos investigados, considerando que a LDB9394/96 exige que essa deva ser em nível superior, criou-se o quadro abaixo o qual contempla a formação inicial, dividindo-a em Formação Pedagógica de 2º Grau - Magistério e Licenciatura. Destaca-se que, dentre os professores que possuem Licenciatura nos campos investigados, a maioria obtém o título de Licenciatura Plena, com poucos professores com formação em Licenciatura Curta, sendo uma das metas do PEE-RS abranger o quadro de recursos humanos com a formação em Licenciatura Plena.

Tabela 1- Formação inicial de professores na atualidade

Escola	Docentes	Magistério	Licenciatura
E. E. de E. M. Cardeal Leme	20	01	19
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	21	00	21
E.E. de E. M. Nossa Senhora de Lourdes	22	00	22
E.E. de E. M. Vera Cruz	14	00	14
Colégio Estadual Coronel Raul Barbosa	20	00	20
E. E. de E. M. Rondônia	24	02	24
Colégio Irineu Evangelista de Souza	15	00	15
E. E. de E. F. Maria Nascimento Giacomazzi	09	00	09
TOTAL	145	03	142

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Visto que o Artigo 62 da LDB9394/96 retrata a formação continuada dos profissionais, compreendendo as especializações e a pós-graduação, abaixo criou-se um quadro que traz os dados referentes a essa formação.

Tabela 2 - Formação de professores atual em nível de especialização e pós-graduação

Escola	Docentes	Especialização	Mestrado
E. E. de E. M. Cardeal Leme	20	15	00
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	21	13	00
E.E. de E. M. Nossa Senhora de Lourdes	22	18	01
E.E. de E. M. Vera Cruz	14	10	00
Colégio Estadual Coronel Raul Barbosa	20	09	02
E. E. de E. M. Rondônia	24	10	01
Colégio Irineu Evangelista de Souza	15	09	00
E. E. de E. F. Maria Nascimento Giacomazzi	09	06	00
TOTAL	145	90	04

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Outros dados que abordam a questão foram descritos e organizados por escola a partir do que foi coletado nos PPPs, Regimentos e nos Projetos de Formação Continuada.

Quadro 12 - Formação de Professores: o que dizem os documentos atuais

Descrição de documentos	Interpretação da Pesquisadora
E. E. de E. M. Cardeal Leme - Barra Do Rio Azul/RS O atual Regimento apresenta a formação como permanente e continuada, a medida que é realizada no decorrer do ano letivo, abrangendo todo o coletivo da escola e ampliada aos demais segmentos da instituição. “Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e tem por objetivo a formação, atualização e qualificação profissional. Consta no Projeto Político Pedagógico, no Calendário Escolar e contempla a realidade e contexto no qual a escola se insere, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora”. Dessa maneira, os Projetos de Formação Continuada em Serviço, abordam a relação entre a teoria e a prática e a articulação de saberes, visando ao planejamento e à organização escolar, assuntos direcionados às mudanças curriculares e metodológicas. O PPP também compreende dentre as metas pedagógicas o desenvolvimento de encontros de formação continuada em serviço na escola e incentivando a participação de encontros fora do contexto escolar.	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional. Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva, segue as determinações da mantenedora, cujos Projetos tendem a atender a demanda da realidade escolar de maneira a contribuir para o exercício docente no que fere as atualizações especialmente, no âmbito da metodologia e curricular.
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva - Áurea/RS No PPP do colégio, encontra-se a função docente como um dos “principais pontos de sustentação do processo ensino e aprendizagem. Por isso, a docência, é uma prática que deve se fundamentar no trabalho coletivo, nos estudos	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional.

individuais e grupais e na troca de experiência pautada na ação e reflexão”. No documento ainda é salientado que a formação do professor “em sua área interfere positivamente na qualidade de ensino. A jornada de trabalho dos professores em efetivo exercício da docência é constituída por horas-aula e horas-atividades (30% da carga horária total) que “devem ser entendidas como oportunidades de aquisição de embasamento teórico para uma prática mais democrática e eficaz”. O Regimento atual apresenta a formação como permanente e continuada, realizada no decorrer do ano letivo, abrangendo todo o coletivo da escola e podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. “Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos do colégio, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e tem por objetivo a formação, atualização e qualificação profissional. Consta no Projeto Político Pedagógico, no Calendário Escolar e contempla a realidade do colégio, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora”. Por fim, o documento ainda traz que dentre as atribuições do corpo docente está a participação em “programas de capacitação continuada buscando o aperfeiçoar-se na sua área de atuação”. Os Projetos de Formação Continuada em serviço, abordam a relação entre a teoria e a prática e a articulação de saberes, visando o planejamento e a organização escolar, assuntos direcionados as mudanças curriculares e metodológicas.	Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva, segue as determinações da mantenedora, com ênfase as questões organizacionais da instituição e o planejamento por áreas. Aborda como atribuição dos docentes a participação de programas de capacitação continuada na área de atuação.
E.E. de E. M. Nossa Senhora De Lourdes - Três Arroios/RS No Regimento Escolar atual a formação é vista como permanente e continuada, a medida que é realizada no decorrer do ano letivo, abrangendo todo o coletivo da escola e ampliada aos demais segmentos da instituição. “Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e tem por objetivo a formação, atualização e qualificação profissional. Consta no Projeto Político Pedagógico, no Calendário Escolar e contempla a realidade e contexto no qual a escola se insere, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora”. O PPP esclarece como uma das metas o “desenvolvimento de encontros de formação continuada junto ao grupo de professores e funcionários, e oportunizar a participação dos mesmos em cursos, encontros, seminários, reuniões, inclusive em outras instituições”. Recentemente, os Projetos de Formação realizados na escola, partem de estudos, reflexão, dinâmicas, técnicas e análises entre professores, funcionários e equipe diretiva, com finalidade de articular teoria e prática, articulando saberes, e visa aprimorar e atualizar a prática pedagógica e possíveis mudanças as ações, na sala de aula e nos setores. Nesse intuito, temas como metodologias, formação humana e autoformação, relação professor-aluno e políticas, bem como o planejamento e a avaliação do ato educativo da escola são abordados. Isso, por meio de encontros que visem o diálogo, a reflexão e a troca de experiências.	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional. Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva, segue as determinações da mantenedora. Aborda metas o estímulo a participação dos docentes em formações dentro e fora do espaço escolar. Os Projetos de Formações, atenuam para temas que emergem das avaliações dos professores, entre esses as que contemplam as relações pessoais, as metodologias e as políticas educacionais.
E.E. de E. M. Vera Cruz - Cruzaltense/RS Regimento de 2001, encontra-se no item Programa de Trabalho dos Professores, desenvolvido durante o ano letivo, salienta que a escola é o local privilegiado para estabelecer princípios e conteúdos de formação e de qualificação profissional dos educadores, de forma que o estudo e a produção do conhecimento, em equipe, favorece a formação permanente, contínua e atualizada do professor. Percebendo os educadores como agentes de transformação social, por isso, prioriza o planejamento coletivo. Ainda durante esse período os responsáveis dos espaços disponíveis na escola, como biblioteca,	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional. Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva, segue as determinações da mantenedora, atendendo a realidade

audiovisual, laboratório de ciências, durante o ano de 2001, eram professores com formação em áreas específicas ou na falta desses, portadores de diploma de Licenciatura Plena. No Regimento atual utiliza-se o termo formação permanente e continuada, a qual, “é realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica dos professores, garantido o acesso e a permanência do aluno, com aprendizagem, até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e, tem por objetivo a formação, a atualização e a qualificação profissional, de modo a contemplar realidade e contexto escolar, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora. Assim os Projetos de Formação Continuada em Serviço, tende a relacionar a teoria e a prática e a articulação de saberes, a troca de experiências visando o planejamento e a organização escolar, assuntos direcionados as mudanças curriculares e metodológicas, por meio de estudos, discussões, palestras, leituras, e dinâmicas.	escolar nos Projetos desenvolvidos de maneira a compreender questões de inovações metodológicas, curriculares, relações pessoais, planejamento organizacional e por áreas do conhecimento.
Colégio Estadual Coronel Raul Barbosa - Paulo Bento/RS A escola conta com a participação de professores na (re)elaboração do PPP e Regimentos, em Projeto de Formação em Serviço anualmente, de modo a descentralizar o poder da gestão escolar por meio do trabalho coletivo, valorizando as formações acadêmicas dos profissionais, considerando a organização escolar também como uma forma de formação de professores. Outro aspecto presente nos Projetos de Formação da Escola, é o envolvimento com estudos e debates referentes as políticas públicas, e um destaque para o planejamento por áreas do conhecimento, e palestrantes externos. O Regimento atual apresenta a formação como permanente e continuada, a medida que é realizada no decorrer do ano letivo, abrangendo todo o coletivo da escola e ampliada aos demais segmentos da instituição. “Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e tem por objetivo a formação, atualização e qualificação profissional. Consta no Projeto Político Pedagógico, no Calendário Escolar e contempla a realidade e contexto no qual a escola se insere, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora”.	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional. Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva e pelos professores de diferentes formações acadêmicas. Segue as determinações da mantenedora. Valoriza a organização política e pedagógica da escola como formação continuada, destacando o estudo de políticas e planejamento por áreas de conhecimentos nos encontros formativos.
E. E. De E. M. Rondônia - Centenário/ RS De acordo com o PPP e o Regimento, a “escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, que participe e que empreenda. Um professor mais inteiro e com mais consciência profissional. Nesse sentido, é importante a formação de um profissional da educação capaz de resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo que não pode ser reduzido a um processo de decisão e atuação regulado por um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas”. Define-se portanto, como perfil docente da Escola, “o profissional que valoriza a construção do conhecimento, que seja comprometido, ético, orientando o aluno na instrumentalização do seu aprendizado. O professor precisa constantemente fazer sua auto-avaliação revendo suas práticas. Um profissional que busca o aperfeiçoamento constante, dentro de suas possibilidades e oportunidades oferecidas”. Dentre as metas e estratégias executadas na escola, ressaltou-se no documento como aspecto positivo as formações continuadas dos professores, sendo que um aspecto que requer atenção é os professores que atuam fora da área de formação. Ficando como uma das metas e ações a qualificação e motivação do corpo docente e funcionários criando condições para formação continuada por meio da capacitação profissional dos docentes e funcionários através de palestras, dinâmicas em grupo, troca de experiências, além de	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional. Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva, segue as determinações da mantenedora. Aborda a necessidade de um professor mais crítico e criativo, com mais consciência profissional e isso influencia em sua formação, na auto-avaliação das práticas e no constante aperfeiçoamento. Dentre as metas e estratégias está as formações

estimulá-los a estar sempre em busca de novos conhecimentos, que nos Projetos de Formação Continuada em Serviço, são compreendidos na relação e reflexão da teoria e a prática, pela articulação de saberes e trocas de experiências, visando o planejamento e a organização escolar, assuntos direcionados as mudanças curriculares e metodológicas. No Regimento atual, aborda-se a formação como permanente e continuada, a medida que é realizada no decorrer do ano letivo, abrangendo todo o coletivo da escola e ampliada aos demais segmentos da instituição. “Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a finalização de seus estudos. É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e tem por objetivo a formação, atualização e qualificação profissional. Consta no Projeto Político Pedagógico, no Calendário Escolar e contempla a realidade e contexto no qual a escola se insere, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora”.	continuadas atentas aos professores que atuam fora da área de formação.
Colégio Estadual Irineu Evangelista De Souza - Erebang/RS Dentre as metas pedagógicas, estão as reuniões pedagógicas voltadas para a troca de experiências e informações, onde os docentes possam aproveitar a teoria, aplicando-a no exercício do cotidiano. Para a formação permanente e continuada, é necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo. Ele deve formar-se com a capacidade de refletir sobre a sua prática educacional, sobre sua docência, já que, é através do processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Dessa forma, ele será capaz de se adaptar as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula. O calendário escolar prevê espaços para essa formação na própria escola através de projetos de formação aprovados pela mantenedora. Também os professores são incentivados a participarem de formações oferecidas pela mantenedora e por entidades públicas e particulares. Recentemente, os Projetos de Formação realizados na escola, partem de discussões, estudos e socialização entre professores, funcionários e equipe diretiva, com finalidade de refletir sobre questões pedagógicas inerentes à qualidade do ensino e planejamento dos projetos de temas transversais que são realizados por todas as turmas da escola, destacando a temática de diversidade da escola a partir do estudo com análise e reflexão da Declaração Universal da Diversidade Cultural da Unesco 2002 e do Parecer 126/2016 do CEED sobre as Diretrizes para a educação em Direitos Humanos.	Formação permanente e continuada cujo objetivo é a formação, atualização e a qualificação profissional. Desenvolvida e planejada pela Equipe Diretiva, segue as determinações da mantenedora. Aborda metas o estímulo a participação dos docentes em formações dentro e fora do espaço escolar. Destaca dentre as metas pedagógicas as reuniões com trocas de experiências, que considera os saberes docentes construídos dentro da caminhada profissional e pessoal, para que o professor possa se adaptar rapidamente às mudanças educacionais enfrentando a realidade da sala de aula.
E. E. De E. F. Maria Nascimento Giacomazzi - Estação/RS Em meio aos desafios que precisam serem superados na escola, segundo o PPP fica explícito que “o papel do educador, deve acima de tudo, estar em constante formação que alicerce o seu fazer pedagógico. Essa formação pode se dar através de encontros de estudo que priorizem o aprofundamento teórico, as reflexões e análises das ações educativas e troca de experiências no grupo”. A formação permanente e continuada tem por finalidade “a criação coletiva de estratégias pedagógicas e metodológicas que auxiliem na garantia das aprendizagens dos estudantes”. Portanto, a concepção de formação presente no referido documento sugere que essa deve conceber “ações de estudo, reflexão, discussão e análise do contexto onde se encontra a comunidade escolar; a compreensão de que cada estudante tem seu próprio desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor quanto à construção de suas aprendizagens; o ensino e a aprendizagem na qual	Formação permanente e continuada, cujo docente e gestor devem estar em constante formação desenvolvida de maneiras variadas, entre elas aborda a troca de experiências por meio de estudos de estratégias metodológicas e pedagógicas que priorizem a aprendizagem dos estudantes. Centrada na

o trabalho pedagógico deve estar integrado, e firmado em metodologias adequadas às necessidades apontadas pelos estudantes”. Assim a formação “é premissa constante do trabalho do professor e do gestor. Deve centrar-se na valorização dos saberes e da prática docente.” E dessa maneira, a formação continuada “deve contribuir para a construção, naqueles espaços de ensino e de aprendizagem, das identidades das comunidades, considerando que, formação é todo processo educativo que proporciona, aos seres humanos, a possibilidade de se constituírem enquanto seres humanos, seres sociais responsáveis e livres capazes de refletirem e de agirem com uma postura ética”. Os Encontros de Formação Local acontecem mensalmente com todas as professoras e funcionários. Nestes, além de planejamento conjunto, troca de ideias, sobre o andamento das turmas e avisos gerais são organizados momentos de estudo sobre uma temática planejada conforme o projeto de Formação enviado à CRE, que é oferecida à todos oportunizando instrumentá-los para que tenham melhores condições de intervir ao avanço do processo ensino-aprendizagem. Dentre os deveres do docente, encontra-se o associar teoria e prática, inclusive mediante a formação continuada. Destaca-se as temáticas abordadas nos Projetos de Formação Continuada em Serviço, desenvolvidos anualmente, cujos temas abordaram o cotidiano e a pesquisa do coletivo escolar como espaço de reflexão e construção de novas relações e novos saberes, por meio de discussões embasadas nos Cadernos do PNAIC (2015), no Parecer 126/2016 – CEED - Diretrizes operacionais para a educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino, e no Parecer 545/2015 – CEED – Diretrizes gerais para a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no sistema estadual de ensino. Além dos estudos e leituras, os Projetos contam com parcerias de palestrantes externos, e prevê também, as ações que são desenvolvidas durante o ano letivo. A escola não apresentou um Projeto de Formação Continuada em Serviço para o ano letivo de 2019, até o momento.	valorização de saberes e da prática docente. Assim, entre os deveres da docência está a associação entre a teoria e a prática. Destaca-se nos Projetos a abrangência dos aspectos organizacionais da escola e os referentes as políticas e diretrizes em vigência.
---	---

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Em frente, organizou-se um quadro com as convergências que emergiram dos documentos interpretados que foram explanados anteriormente, e que condizem com os aspectos da estrutura física e organizacional das escolas investigadas, e dos documentos que retratam especificamente da formação docente.

4.6.4 O que emergiu de convergências

Apontam-se, a seguir, as principais convergências presentes nos documentos descritos referentes aos aspectos que abrangem a estrutura física e organizacional das escolas, de modo a reduzir o conteúdo que servirá de base para a análise que ocorrerá no próximo capítulo.

Quadro 13 - Convergências na Estrutura Física e Organizacional das Escolas

Estrutura Física	Estrutura Organizacional
- A maioria das escolas foi criada por imigrantes	- Organização da matriz curricular por habilidades e

europeus e representantes da Igreja, onde surgiram as casas-escolas associadas aos complexos religiosos. - As casas-escolas e a construção de novas escolas pelo governo estadual, obedecendo a estrutura dos Grupos Escolares. A estrutura física das escolas são ampliadas e adequadas tendo em vista o crescimento da demanda escolar e o atendimento educacional especializado. - As localizações atuais das escolas próximo a outras entidades como Igreja Católica, Brigada, Posto de Saúde. Construídas em lugares secos com iluminação solar. - O envolvimento da comunidade local em requerer a construção de uma escola, e especialmente o desejo pelo ensino de segundo grau (ensino médio) tendo em vista, o êxodo rural e a continuidade dos estudos antes mesmo dessa etapa tornar-se obrigatória. - A criação das escolas antes da emancipação política dos municípios, o que denota a relevância histórica e social dessas para os locais.	competências entre as áreas do conhecimento, dividida por tempos (períodos), agrupamentos por turmas entre as etapas da educação básica; segue as determinações das políticas curriculares. - Observou-se que a organização curricular dos três primeiros anos do ensino fundamental acontece de forma globalizada por Bloco Pedagógico de acordo com o Parecer 545/2015, que não deve ser interrompido por reprovações, de maneira a considerá-lo um único bloco, e priorizando o contexto lúdico no 1ºAno. - A metodologia interdisciplinar e o ensino globalizado, visto que é uma das orientações presentes no Parecer 545/2015, mencionado ainda com os PCNs. - A estrutura curricular do ensino médio politécnico, implementado em 2011. - Concepção de avaliação abordada nos documentos que tendem a seguir as orientações estabelecidas pela LDB, DCNEB, e pelo estabelecido na política do Ensino Médio Politécnico.
---	--

Fonte: Da autora, 2019.

Abaixo, retratam-se as principais convergências presentes nos documentos que abordam a formação docente, tomando como ponto de partida o marco legal da LDB9394/96 e dividindo o objeto em formação inicial e formação continuada.

Quadro 14 - Convergências da Formação Docente presentes nos documentos

ANTES DA LDB 9394/96	
Formação Inicial	Formação Continuada
- A formação inicial dos professores de cunho administrativo, sendo mencionada ainda com a expansão da escolaridade de 1º Grau. - Predominância de professores com formação a nível de Licenciatura Curta e Habilitação do Magistério.	- Em documento da década de 1990, enfatiza-se a atualização do professor como sua atribuição, destacando a necessidade desta, visto as mudanças presentes no contexto político, embora não se mencione o termo Formação Continuada.
APÓS A LDB 9394/96	
Formação Inicial	Formação Continuada
- Desencadeia-se uma valorização pela formação inicial dos docentes para ocupar espaços específicos dentro da escola (Biblioteca e Laboratórios) priorizando a atuação no mesmo campo de formação.	- Abrangência da formação continuada no âmbito das especializações, especialmente as Especializações em Interdisciplinaridade visto a abrangência de professores com a respectiva especialização.

- Abrangência da grande maioria dos professores com formação a nível superior, de acordo com o exigido pela legislação. - Destaque para a formação do professor na área de atuação, pois de acordo com os documentos, interfere positivamente na qualidade de ensino. - Distinção entre a área de formação e campo de atuação do professor, nas disciplinas específicas, especialmente em sociologia. - Valorização da contribuição das diferentes áreas de formação docentes na organização e planejamento político pedagógico das escolas mencionado nos Projetos de Formações.	- O papel ativo das equipes diretivas e coordenações pedagógicas no que tange a organização, planejamento e execução dos projetos de formações continuadas em serviço e, a participação de todos profissionais da instituição escolar. - A presença da valorização da formação continuada como meta pedagógica das escolas. - Nos Regimentos Escolares vigentes apresenta-se a concepção de formação como permanente e continuada a medida que ocorre durante todo o ano letivo, a partir das realidades escolares e, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora. - A escola torna-se um locus privilegiado para que a formação continuada ocorra. - Percebeu-se que há pouco ou nada de recursos financeiros utilizados para a execução dos Projetos de Formação Continuada em Serviço. - Nos Projetos contempla-se a formação como essencial para a reflexão da prática pedagógica, articulação de saberes entre a teoria e a prática, e relevância às trocas de experiências, principalmente nos planejamentos de áreas. - Destaque dados aos Projetos de Formação Continuada em Serviço que atenuam para os aspectos de organização da escola, planejamento entre as áreas do conhecimento, palestras, relação professor-aluno, metodologias (destaque para a inserção das tecnologias) e, estudos sobre as políticas educacionais a serem implementadas, leituras de textos e obras, divergindo as temáticas de acordo com a realidade de cada escola, embora obtenha-se uma prevalência de orientações ofertadas pela Mantenedora nas temáticas dos Projetos, exemplificada com a inserção da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos últimos anos.
--	---

Fonte: Da autora, 2019.

Em seguida, apresenta-se a descrição do conteúdo presente nas falas dos sujeitos entrevistados, que foram descritas e interpretadas a partir de temáticas.

4.6.5 Descrição dos dados das entrevistas

A descrição sistematizada e organizada das entrevistas a partir dos temas se encontram em Apêndice, e contam com a descrição das falas dos sujeitos e a interpretação da pesquisadora presente em tópicos. A transcrição das entrevistas não se encontra nesse trabalho devido à quantidade de páginas, estando mantidas sobre a guarda da pesquisadora.

O quadro que segue considera os códigos criados pela pesquisadora, usados na transcrição das entrevistas.

Quadro 15 - Códigos usados nas transcrições

Códigos	Termos específicos
P	Professor, seguido das numerações 1 a 8
...	Pausa pequena
[...]	Pausa maior
MA-I-ÚS-CU-LA	Entonação enfática com gestos
MAIÚSCULA	Entonação enfática <u>sem</u> gestos
S	Quando cita nome de outro sujeito
<i>“Itálico”</i>	Quando utiliza-se fala de outros sujeitos, como de estudantes e colegas
***	Risos
(!!)	Sentimentos de orgulho e suspiros esboçados

Fonte: Da autora, 2019.

Dessa forma organizou-se em quadros os temas de enfoque oriundos do questionário de entrevista e em enlace com o objeto de estudo dessa pesquisa. A partir desses temas e interpretação sistematizada surgem as categorias e subcategorias de análise que são apresentadas na continuidade desse capítulo.

Quadro 16 - Redução do conteúdo interpretado

Temas	Da Interpretação às Categorias e Subcategorias de Análise
Escolha profissional	A escolha profissional está ligada à história pessoal de cada sujeito, seus valores, sua cultura e o espaço social em que eles se encontravam. Nas falas, denota-se a prevalência de um aspecto que caracteriza o perfil docente do período o qual se refere à feminização, visto que a maioria dos sujeitos entrevistados são mulheres e a escolha pelo magistério sofre interferência dessa característica pessoal, ligada às oportunidades de ofertas de segundo grau da época. Nos dados encontrados nas escolas a respeito do quadro de professores, também se encontra a prevalência do gênero feminino.
Formação Inicial	Destaca-se a diversidade de formação dos(as) entrevistados(as) em áreas e níveis distintos, sendo base para compreender os temas que são levantados durante as entrevistas. Ao evidenciarem a concepção presente na “Formação Inicial”, os(as) professores(as) preveem uma relação e/ou distinção entre a teoria e a prática durante o curso de formação, caracterizando a formação como um tempo distante da ação e por ora, destacando a relevância do estágio curricular supervisionado como a parte prática da formação. Dessa maneira, compreendem a falta de prática no curso acadêmico como uma principal falha na formação inicial, comentando e enfatizando uma diferença entre o magistério como formação prática e a faculdade como a formação teórica, concebendo aí saberes docentes. Há uma relevância ao comprometimento do professor em buscar e pesquisar para superar os desafios, e a prioridade aos saberes docentes, com ênfase na experiência e na prática, a fim de superar as múltiplas situações vivenciadas no cotidiano. O que assume e coloca em

	relevância a origem da necessidade de formação continuada para o exercício profissional.
Formação continuada	Abordando o tema formação continuada, os docentes relatam suas percepções a respeito desse processo de formação, destacando a diversidade de propostas de formações que foram sendo contempladas no decorrer do tempo, entre essas os programas e as políticas de formação continuada, as que ocorrem por meio de palestras, dentro e fora do espaço escolar, para atender às exigências e às atualizações recorrente desse cenário de constantes mudanças.. Pondera-se nas falas a relevância dessas formações para o desenvolvimento profissional do docente. Entretanto, denota-se vários aspectos que interferem em desafios para que essa formação se torne eficaz no espaço escolar, entre os desafios está a questão do financiamento. Ademais, instiga-se a repensar qual é a formação dos responsáveis pela organização e desenvolvimento das formações a nível de escola. Percebe-se que os(as) professores(as) destacam o comprometimento e a postura do próprio professor enquanto sujeito da própria formação, cujo objeto da formação continuada prioriza o desenvolvimento profissional, a aquisição de saberes científicos, e o saber-fazer.
Da formação à profissão: mudanças nas atribuições docentes	Os sujeitos destacam a formação como ponto de partida para a profissão, e elencam algumas mudanças presentes nas atribuições docentes durante a sua trajetória profissional. Tomando os processos formativos aqui destacados, o inicial e o continuado, para as novas atribuições da docência, percebeu-se que os sujeitos salientaram o comprometimento do professor para poder dar conta das mudanças que vão ocorrendo na profissão, compreendendo a formação como um processo inacabado. Entre as principais mudanças, priorizam, especialmente, o novo perfil docente, além de mencionar as avaliações e o planejamento. Assim, o professor precisa estar disposto a acolher as mudanças de modo a refletir sobre essas dentro da sua prática e da sua realidade.
Da formação à profissão: Políticas educacionais	Ao apresentar as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) a respeito das mudanças políticas vivenciadas após a LDB9394/96, vislumbra-se que o processo de efetivação de uma determinada política requer interpretações do texto para colocá-la em prática, o que exige tempo e espaço para discussões. Diante disso, identifica-se que os professores percebem a LDB 9394/96 como ponto de partida para as mudanças no cenário educacional, embora não comentam especificamente sobre a referida legislação. Por outro lado, mencionam e demonstram suas preocupações em relação às reformas atribuídas no âmbito estadual, em virtude da descontinuidade presente nas políticas de governo. Nesse sentido, o destaque dado às várias mudanças políticas instituídas no período caracteriza o ser professor na atualidade como um dos principais agentes para a efetivação de tais propostas, o que requer interpretação, diálogo com os pares, cabendo à formação continuada esse papel.
Da formação à profissão: Função da escola e do professor	A respeito das mudanças percebidas na função da escola e do professor no município em que estão inseridos, de acordo com os sujeitos entrevistados, a escola e o professor aderem novas funções cuja atividade docente já não concebe apenas o domínio do conhecimento, mas envolvem outras responsabilidades que incluem o domínio de técnicas, o cuidado com o estudante em todas as suas dimensões, agregando novas responsabilidades. Por se tratar de ser a única escola estadual do município, a escola é vista como um lugar de conhecimento, e isso envolve certa postura do professor e comprometimento com a localidade em que a escola está inserida.
Da formação à profissão: Expectativas	Ao entrarem na carreira docente, expectativas pessoais e profissionais foram criadas, especialmente, no que se refere ao seu próprio reconhecimento enquanto profissional da educação, embora já avistassem uma profissão desvalorizada historicamente. E hoje? Quais são as suas expectativas? Desde que ingressaram na carreira docente, a expectativa da valorização salarial, social e profissional acompanha os docentes os quais atualmente percebem que a figura do professor vem decaindo socialmente, embora, nas comunidades pequenas, o professor ainda seja visto com alguma dignidade e valorização. A falta de seriedade de representantes políticos com a educação reflete na escola e nos professores, contudo, esses são esperançosos e acreditam que a mudança e a superação dos

	problemas sociais deverão ocorrer pela educação. Sobre a escola, apontam as dificuldades que existem com a falta de recursos humanos, com o desinteresse dos estudantes e das famílias, o de comprometimento das gestões e a falta de apoio do sistema. Alguns sentimentos foram esboçados nas falas dos sujeitos, a esperança, o medo, a insegurança, e principalmente, a solidão, o que permite repensar a formação humana desses professores que enfrentam situações ímpares nas relações que estabelecem no cotidiano escolar. Verificou-se que há várias questões as quais, para os sujeitos entrevistados, podem estar associadas à falta de jovens na docência, entre os aspectos mais levantados está a baixa atratividade causada pela desvalorização profissional e salarial que também influencia no status da profissão docente. Além disso, as dificuldades e o stress da profissão são notados pelos estudantes que preferem realizar outras escolhas profissionais.
--	--

Fonte: Da autora, 2019.

Por fim, após tomar como ponto de partida o tipo descritivo-interpretativo das entrevistas e o tipo exploratório-descritivo dos documentos, organizou-se um quadro com as principais convergências entre as duas fontes de coleta de dados, que suscitaram a partir das categorias de análise, apresentadas no próximo capítulo.

Dessa forma, organizou-se o primeiro quadro, com as categorias de análise referente à estrutura física e organizacional das escolas as quais já haviam sido estabelecidas no percurso metodológico. Assim, ficou organizado:

Quadro 17 - Categorias de análise: estrutura e organização dos contextos escolares

1ª Categoria	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA AMAU/RS: ENTRE O ESPAÇO E O LUGAR CONSTRUÍDO PELAS RELAÇÕES.	Elencaram-se aspectos da organização da estrutura física, das escolas públicas estaduais com enlace a história da educação na região.
2ª Categoria	O MODELO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DO ADMINISTRATIVO AO PEDAGÓGICO.	Apresentou a organização pedagógica e administrativa das escolas.

No quadro abaixo, demonstra-se a organização das categorias de análise referente à Formação Docente que partiu do que emergiu nas falas dos sujeitos e do cruzamento entre os documentos que abordam a temática (antes e após a LDB 9394/96) e o conteúdo das entrevistas.

Quadro 18 - Categorias de análise: experiências formativas

Tema	Categoria de Análise	Subcategoria de análise
ESCOLHA PROFISSIONAL	PERFIL DOCENTE	- Formação
		- Faixa Etária
		- Gênero
		- Cor/Raça
FORMAÇÃO INICIAL - Concepções, falhas, desafios e experiências	FORMAÇÃO DOCENTE	TEORIA <i>e/versus</i> PRÁTICA?
FORMAÇÃO CONTINUADA		ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: um encontro com a realidade
		SABERES DOCENTES
		FORMAÇÃO CONTINUADA: propostas, recursos e experiências
		PROFESSOR: sujeito da própria formação
DA FORMAÇÃO À PROFISSÃO	MUDANÇAS NAS ATRIBUIÇÕES DOCENTES	
	POLÍTICAS VIVENCIADAS APÓS A LDB 9394/96: interpretações docentes	- Políticas no âmbito nacional - Políticas no âmbito estadual
	FUNÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR	
	STATUS SOCIAL	

Fonte: Da Autora, 2019.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise a partir das categorias apresentadas acima.

5. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA AMAU/RS: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA TRAJETÓRIA DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO

Os estudos teóricos sobre a formação de professores tendem a difundir a complexidade desse assunto que se instalou nas últimas décadas no contexto mundial, quando esse tema foi aliado aos discursos que contemplam a formação docente como única e necessária para resolver as situações problemáticas do âmbito escolar em prol de uma educação de qualidade, omitindo outros fatores indispensáveis para alcançar a qualidade almejada.

Alguns desses fatores por ora omissos, dizem respeito à organização e à estruturação escolar que historicamente foram marcadas por disputas, concepções e orientações políticas predominantes na sociedade as quais influenciaram a escola e a ação docente. Essa complexidade de fatores que envolvem a educação escolar permite repensar as exigências da formação de professores, admitindo a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, buscou-se com esse capítulo, identificar as concepções de educação e de instituição escolar presentes na estrutura e na organização escolar das instituições escolares investigadas de modo a caracterizar o perfil do docente em exercício e sua formação por meio do resgate de suas experiências formativas fundamentais para a escolha profissional e para a constituição da docência nesse recorte temporal, e por fim, apresenta-se aos leitores as principais características analisadas presentes nos processos de formação inicial e continuada no período de 1980 a 2018 dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

Destaca-se que muitos autores abordam essa temática em diversas perspectivas, contribuindo com seus esboços teóricos para a construção desse capítulo, o qual está organizado em duas partes de forma a delinear e apresentar as categorias acerca da análise do conteúdo descrito e interpretado, dando início com a categoria a respeito da estrutura física e organizacional das escolas.

5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.234), pressupõe-se que: “A escola

é uma organização socialmente construída”, tornando-se um espaço de formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, ao buscar compreender a concepção de educação e instituição escolar presente no período de 1980 a 2018, na região Alto Uruguai/RS, nota-se que suas histórias tendem a se aproximar, porém encontrou-se diversidade de experiências herdadas cultural e pedagogicamente pelo conhecimento local o qual é construído em cada um, durante seus percursos, relações, crenças e valores.

A partir dos pressupostos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.239), afirma-se que:

Sendo a escola uma instituição social, é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesse de grupos sociais. A dependência da escola em relação à dinâmica social leva a ressaltar, na formação de professores, a importância da determinação de seus objetivos e funções, pois disso decorrem as políticas educacionais, as formas de conceber o funcionamento da escola, as orientações para a formação de professores, as orientações curriculares e as formas de avaliação no âmbito tanto do sistema de ensino quanto da aprendizagem.

Segundo os autores destacados, a escola não vive isolada do restante da sociedade e, portanto, os sistemas estão interligados. Em cada período, um sistema prevalece sobre os demais, e atualmente percebe-se uma interferência maior do sistema econômico sobre os outros. Essa interferência acaba vinculando o sistema econômico à educação, que, por sua vez, procura desenvolver as competências necessárias para o ingresso dos estudantes no mundo de trabalho (Idem, 2012). Isso se dá especialmente pelo currículo e pelas avaliações que medem suas capacidades.

Compreende-se com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que essa dependência da escola com o contexto em que está inserida, torna relevante repensar a formação docente pois dela decorrem as novas exigências da organização pedagógica escolar e, portanto, também as tendências para pensar a formação continuada.

Historicamente, as políticas educacionais de caráter empresarial e de natureza técnica assumem uma postura de eficácia ao desempenhar um papel de reverter os problemas escolares, os quais foram assimilados à causa da expansão quantitativa das escolas para atender às camadas populares sem as devidas condições qualitativas. Para Canário (1999), as reformas educacionais que tiveram esse cunho contribuíram para a perda da identidade docente, denotando que o problema da escola está na perda de sentido do seu trabalho.

Outro aspecto refere-se ao sentido de eficácia presente nas políticas e o requerimento de sua “generalização”, o que torna a formação de professores necessária. De acordo com

Canário (1999, p.69), a formação de professores, fora do contexto escolar, não se revelou um “mediador eficaz” para tal objetivo, pois há limites da formação enquanto uma “atividade técnico-racional, susceptível de se traduzir, de forma necessária e previsível, em novas práticas pedagógicas, conforme as intenções e os desejos dos planificadores da reforma” (Idem, p.69). Com a LDB 9394/96, considerou-se essa medida, levando-a para dentro dos contextos escolares.

Pimenta (2002) sinaliza que a racionalidade técnica interfere na formação dos professores, de modo a separar a teoria (universidade) e a prática (escola), ou ainda compreendendo a teoria como o conteúdo a ser ensinado. Outro foco estaria no ensino das competências aos professores, a partir dos estudos referente às metodologias e ao currículo, ficando aquém da criticidade na formação profissional e da criatividade na docência.

A seguir, passa-se a apresentar a análise dos dados referente à estrutura física escolar.

5.1.1 A História da Educação da AMAU/RS: entre o espaço e o lugar construído pelas relações

Em busca da consciência da identidade histórica, de acordo com Saviani (2006), postula-se pelo reconhecimento dessa identidade, assim, a partir dos documentos que ressaltam a história das referidas escolas, comprova-se a antiguidade das escolas estaduais, acompanhado dos dados encontrados no Arquivo Histórico de Erechim, os quais confirmam que as primeiras escolas instaladas na região atendiam aos filhos dos colonizadores.

A região era um espaço ocupado por povos indígenas, caboclos e fugitivos até a chegada dos colonizadores imigrantes europeus (principalmente, poloneses, alemães e italianos) e de outras instâncias já colonizadas, por meio de um projeto de colonização planejado pelo Estado que contou com a participação de madeireiras, comercialização, etc., as quais incentivaram o desenvolvimento da agricultura com a construção de ferrovias (BEATRICI, 2011). Para Beatrici (2011), esse processo de colonização estava imbricado em estabelecer o controle sobre a região que contou também com a pluralidade demográfica, principal interferente na cultura regional.

De acordo com Beatrici (2011), a forma de ocupação de terras da colônia de Erechim favoreceu a criação e o desenvolvimento de vários municípios. Atualmente, Erechim é o centro de formação universitária da região, onde se encontra a possibilidade de diferentes instituições de ensino superior. Caracteriza-se também pela oportunidade de empregos, o que acarreta no aumento de presença de jovens da região, visto que, nos municípios investigados,

a fonte de renda prioriza a produção agrícola e pecuária de pequenas propriedades rurais.

A educação na região tem sua história marcada pela colonização de imigrantes europeus e religiosos que facilitaram a criação de escolas, cujo interesse estava na educação escolar de seus filhos, inclusive na aprendizagem do idioma português (NETTO, 1981).

Os imigrantes que colonizaram e criaram vilarejos próximos ao atual município de Erechim, instalaram escolas particulares que contavam com professores pagos e escolhidos pelas famílias, além de responsabilizarem-se em parte pelas instalações físicas das escolas e pelo material escolar. Segundo Netto (1981, p.94), a educação:

[...] tornou-se encargo dos imigrantes e de religiosos, uma vez que o Estado permitia a instalação de escolas particulares subvencionadas pelo Estado e, mantidas e criadas pelos imigrantes, pois o Estado não possuía recursos suficientes para atender toda a demanda. Apenas alguns poucos professores da época é que eram pagos pelo Estado.

Mais tarde, muitas dessas escolas tornaram-se escolas públicas estaduais quando o governo do estado assume tal responsabilidade. Para Beatrici (2011), o planejamento do Estado a respeito da colonização da região teve preocupação com o desenvolvimento econômico e acúmulo de riquezas. Por isso, para o autor, a leitura da realidade está imbricada de desafios que visem às condições de uma educação voltada para a transformação social.

Dessa maneira, ao interpretar e analisar a organização e a estrutura escolar, faz-se menção ao tempo histórico, político, cultural pelo qual ela foi sendo compreendida desde a sua construção histórica, que se deu prioritariamente em lares cuja escolarização era promovida por representantes da Igreja, até chegarmos a atual organização da escola controlada pelo Estado (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). Com isso, obtiveram-se, assim, escolas vinculadas à Igreja Católica, atendendo aos modelos europeus.

Para Frago (2001, p.62), a escola, “enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar” que pode ser construído, sobretudo pelas relações que no seu espaço se estabelecem. Para o referido autor, a memória carece de duração e, portanto, os espaços tornam-se o tempo da memória. Ao lembrar-se de um espaço material, recorda-se desse espaço como um lugar vivenciado, experimentado, que produziu marcas, que foi constituído e que constituiu o sujeito. Por isso, está relacionado com a cultura de uma sociedade e constrói uma cultura de organização escolar.

Sendo assim, ao problematizar os espaços escolares, compreende-se que tanto a sua estrutura física quanto a disposição dos objetos e dos seres que o habitam são histórica e

socialmente construídos. Entretanto, para essa análise, priorizou-se o aspecto histórico das construções das estruturas físicas das escolas, tendo em vista o processo de colonização da região no que refere aos prédios escolares.

A criação de escolas nos pequenos vilarejos demonstra a relevância e a simbologia que a instituição escolar representava na sociedade. Especificamente ao retratar a estrutura dos grupos escolares como um lugar próprio para a escolarização e mais tardar com o requerimento do ensino de 2º grau/ensino médio, conta com a participação e envolvimento das comunidades locais que priorizam a continuidade dos estudos para seus filhos que não precisam se deslocar para outros centros, permanecendo no município.

Considerando a descrição histórica das escolas que se deu primeiramente em casas adaptadas com uma estrutura simples e pequena, abrigando uma pequena quantia de estudantes, traça-se a construção dos Grupos Escolares dado o surgimento da necessidade dessa estrutura ser configurada em um espaço próprio e adequado para a escolarização a qual pudesse atender à modernização da sociedade.

Suas estruturas obedeciam orientações que preservassem a higiene, um espaço para as práticas de valorização de atos cívicos que vangloriavam o patriotismo e a organização de filas para entrar nas salas de aulas, dividindo os alunos com mesmo nível de aprendizagem por séries, com um professor para cada sala. Tinham, como objetivo, a substituição das casas escolas, constituindo-se com um espaço de várias salas de aula que visavam uma nova forma de organização do ensino primário. Sob influência do positivismo, surgem as matérias específicas aliadas às disciplinas. É também nesse momento que aparece a figura hierárquica do diretor. Nesse contexto, presencia uma educação voltada ao tecnicismo pedagógico (AZEVEDO, SANTOS, 2016).

Ressalta-se a localização geográfica das escolas nos municípios e o seu entorno, tendo em vista o ano de sua criação e as interferências da Igreja e do sistema político da época. Assim, como se refere Frago (2001, p.82), a localização das escolas também deveria prever a “ordem higiênica e moral”. Dessa forma, o terreno escolar deveria estar disposto em lugar arejado, seco e preferencialmente com sol, que é o encontrado nas escolas investigadas.

Outro aspecto relaciona-se ao entorno dos contextos escolares que, para Frago (2001), condiz com os demais espaços de utilidade pública e de disciplinação, como hospitais, igrejas, conventos, quartéis. No entorno e nas proximidades das escolas investigadas, encontram-se as igrejas, delegacias e postos de saúde. Pelos documentos, constata-se a doação dos terrenos ou a construção das escolas pela instância religiosa ou por colonizadores, ou ainda, em parceria

com o poder político.

Em relação aos terrenos, em algumas escolas, há a preservação de um espaço físico em anexo para a construção de pátios, quadras, hortas e jardins que, no período de suas construções, considerava-se a importância da natureza também, como fonte pedagógica. A relação da escola com o externo é realizada pela sua fachada ou pelo próprio limite do espaço que é feito com cercas, como previsto em Frago (2001).

Os espaços escolares em questão, construídos como grupos escolares, demonstram a presença em suas formas decorativas e arquitetônicas modestas, sem luxos, uma maneira de economizar dinheiro público. Apenas a Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes apresenta uma estrutura diferenciada, com um único prédio amplo e de dois andares, tendo em vista que a sua atual construção deu-se com apoio das Irmãs Franciscanas e com verbas advindas da Alemanha.

A generalização de características similares nas estruturas físicas caracteriza a proposta pedagógica presente no período de suas construções, bem como os projetos arquitetônicos, além de compor um elemento importante para a redução de custos na manutenção dos prédios escolares, como afirma Cristófoli (2014, p.03): “Durante os anos de regime militar houve expansão da rede física de escolas em todas as regiões num estilo de construção simples e de massificação da educação aliada à escassez de recursos financeiros”.

Atualmente, presenciam-se novos padrões arquitetônicos que estão vinculados aos compromissos assumidos pelo Brasil junto ao Banco Mundial, os quais buscam atender a qualidade da educação por meio da construção de escolas, aquisição de mobiliários e assessoramento (CRISTÓFOLI, 2014).

A atual LDB, em seu artigo 70, compreende a manutenção, a construção e a conservação das instalações do ensino no que confere ao MDE. Destaca-se que melhorias foram realizadas nas escolas investigadas, no que diz respeito às suas estruturas, aos materiais, e à criação de novos espaços de aprendizagem, visando ao bem-estar dos estudantes. Construções de refeitórios, ginásios de esportes, rampas de acessibilidade, ampliação de salas de aula, laboratórios de ciências, adequação de banheiros, aquisição de computadores e lousas digitais, entre outros, são algumas exemplificações.

O que demonstra que melhorias na estrutura partem de propostas na dimensão pedagógica, como é o caso da inserção tecnológica nas escolas com a política do ProInfo na década de 1990. Contudo, as escolas investigadas são atendidas uma década mais tarde com as alterações na política realizadas pelo governo brasileiro. Nesse sentido, Cristófoli (2014)

compreende que, com os padrões mínimos para o funcionamento das escolas, as políticas educacionais deixaram de se preocupar com o espaço escolar em si, o que para a referida autora tornou-se um desafio a essas políticas.

Outro aspecto a ser considerado são os recursos para as obras que resultaram de verbas do estado de campanhas realizadas pela escola em parcerias com a comunidade escolar e, especialmente, com doações das famílias, como se pode comprovar a seguir:

P1: Hoje, [...] falta recursos humanos, já teve épocas que nós tínhamos menos ainda, era aquela época assim que não tinha sequer um refeitório, as tias vinham na sala trazer a comida quando eu comecei dando aula, o aluno guardava o material, comia ali na mesinha mesmo. Onde se tinha uma cozinha que se fazia campanha do pau de lenha, campanha da batatinha pra se fazer uma sopa, né, então já teve isso também. E depois, com o passar do tempo, como eu te falei dos anos noventa em diante que a coisa começou a mudar.

P3: Mas, assim oh... a escola só melhorou né, hoje eles têm cadeira estofada, eles têm ar condicionado, eles têm professores todos com formação. Quando eu iniciei claro, a escola sempre foi bonita, a nossa escola é um ambiente bonito, é uma escola bonita, mas o ambiente em si, foi só melhorando. Os recursos que, nunca foram o suficientes, isso é verdade, né. Que poderiam ser, poderiam ser melhores. Quando eu disse que a gente tem ar condicionado e tal, os recursos eles também são do CPM, são das contribuições dos alunos, que os alunos “*ah Dire não tem pra instalar o ar condicionado*”, os alunos fazem a doação, faziam, né claro dentro das medidas que né e, das possibilidades de cada um, das contribuições de cada um né, sempre espontâneo né, porque não se pode exigir, tem que se ter um cuidado, não se pode exigir dinheirinho na matrícula e assim por diante, então dentro do que pode né.

Como mencionado, após a década de 1990, há várias mudanças na educação, associadas ao grande contingente de políticas educacionais que começam a serem pensadas buscando atender à demanda e o acesso à escola com a redemocratização da sociedade. Nesse caso, ao destacar a estrutura física, com base em Dallagnol (2015), após 1988, ela se torna presente nas políticas públicas. Contudo, essas se constituem em práticas de gestão que demonstram suas intenções e propostas de implementações políticas, tornando necessário pensar nas condições viáveis para suas concretizações, e isso implica recursos financeiros (CRISTÓFOLI, 2014; VIEIRA, 2007).

De acordo com Nóvoa (2017), simultaneamente, ao que foi imposto na criação dos prédios escolares no século XX, por diversos especialistas, há de ser repensadas novamente as estruturas físicas, de maneira a libertar-se das atuais estruturas, por meio da criação e inovação de novos ambientes educativos que representem a atual sociedade do século XXI, e o novo perfil de estudante.

Ao retratar as estruturas físicas das escolas que, por sua vez, repercutem no modelo

de sociedade, pressupõe também repensar tempos e espaços, envolvendo o caráter pedagógico e político do espaço escolar, visto que esse se constitui em um lugar, portanto, infere no sentido de pertencimento e das relações dos sujeitos que dela fazem parte.

Assim, o desafio na formação de professores estaria em considerar o espaço físico como pedagógico e político, pois não é neutro. Destacando a relação dos espaços e a criação desses, lugares podem ser transformados com a figura do professor arquiteto (FRAGO, 2001).

Ressalta-se, ademais, que a organização escolar é também lugar de aprendizagem da docência, na medida em que há um engajamento do professor nas decisões de âmbito coletivo a respeito da unidade escolar. Aquém disso, concentra-se na importância dos recursos financeiros atenderem às necessidades educacionais, exemplifica-se isso nas propostas de educação em tempo integral que devem priorizar novos espaços de aprendizagem, e isso demanda investimentos para além de apenas uma proposta política que não considere as variações dos contextos escolares.

No próximo item, compreende-se a análise dos aspectos administrativo e pedagógico.

5.1.2 Organização Escolar: do administrativo ao pedagógico

O modelo de organização escolar homogêneo que é conhecido hoje foi construído durante o século XX a partir das ideias do toylorismo e do fordismo que organizaram a gestão da produção industrial capitalista e também esteve presente na expansão escolar de maneira a interferir na perspectiva de educação. Além disso, ao apontar a obrigatoriedade do modelo escolar, denota-se que esse sistema de educação desempenha um papel histórico fundamental na organização da vida familiar e social nas sociedades atuais (FORMOSINHO-OLIVEIRA, FORMOSINHO, 2019).

Para Enguita (1989), na história da civilização, sempre houve a necessidade de ter certa preparação no processo de integração das relações de produção, sendo assim, a escola de massas daria conta das necessidades da ordem econômica e industrial, de maneira que a religião pudesse auxiliar no processo de instrução moral do povo. Assim, constitui-se um modelo escolar exclusivo e duradouro, como se não pudesse existir outro.

Após as reformas educacionais, ocorreram mudanças na organização escolar que interpelaram as dimensões individual e coletiva no momento de colocar em ação tais reformas. De acordo com Nóvoa (1991), as escolas e os professores modificam-se concomitantemente, pois pressupõe novas formas de pensar e agir *o* e *no* contexto escolar. Como P1 comenta:

“Então, a princípio ãh, até antes das reformas, a gente tinha um outro olhar, era uma coisa muito individualizada, né, cada um na sua, fazendo o seu trabalho da melhor forma que sabia e, depois a gente foi partilhando mais, que a gente começou a discutir mais”.

Assim, depois da LDB 9394/96, a administração da educação brasileira alterou-se e estabeleceu novas incumbências em relação às escolas e aos docentes, destacando os princípios de gestão democrática, abrindo espaço para a participação de todos os segmentos nas tomadas de decisões. Diferenciando-se do modelo hierárquico que até então era concebido para inspecionar ou impor ordens, agora supõe uma tarefa de acompanhamento e orientação. Na fala abaixo, apresenta-se a visão de P1 a esse respeito:

P1: Porque até então quando... o diretor também, era um coitado porque ele só recebia ordens, ordens, ordens, ordens que vinham da CRE, e ele também não tinha essa visão assim de dar, de abrir, de fazer né, então ele também ficava... se cada um tá dando um resultado, tão aprendendo, que bom né, e ele cuidava mais do burocrático e também do pedagógico, onde se faziam reuniões pedagógicas, mas o professor não tinha aquela liberdade de falar, nem o diretor, ele até abria um espaço, mas as pessoas, ficavam caladasss, todo mundo tinha aquele medo de falar, já pela educação que se teve na escola de ficar quieto.

Assim que começa a ser pensada a gestão centrada na escola, duas concepções estão presentes. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), numa perspectiva neoliberal, a gestão centrada na escola pode ser vista como direcionamento de responsabilidade do Estado para a escola e para a comunidade escolar. E, numa perspectiva sócio-crítica, é vista como valorização dos interesses e decisões de todos agentes escolares por meio da participação, cujo Estado também colabora com suas responsabilidades. Nesse sentido, a escola torna-se o lugar de encontro de políticas educacionais e das ações dos sujeitos que nela se constituem, as quais, de acordo com Vieira (2007), após a LDB, a escola passa a ser o cerne das propostas políticas.

Sendo assim, a organização administrativa e pedagógica das escolas está associada aos seus referidos sistemas de ensino, dessa forma, permanecem acoplados às administrações políticas e suas decisões. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa questão torna-se essencial na formação dos professores, isso porque eles precisam compreender as relações existentes entre os sistemas de ensino e o sistema social, entre as decisões que são tomadas e as relações de poder que elas incluem, pois afetam o trabalho em sala de aula.

Ao retratar especificamente o novo papel atribuído à gestão escolar tanto administrativo quanto pedagógico, de acordo com Frago (2001), isso acompanha a descrição e interpretação da localização dos espaços escolares. Prioritariamente, na construção dos grupos

escolares, a sala do diretor estava localizada próximo das salas de aula, visto que, a qualquer momento, a figura do diretor poderia intervir nas aulas dos professores, assim podendo estabelecer um meio de controle do trabalho docente, como ocorria no ensino mútuo.

Ao assumir o papel de representante da escola e da comunidade escolar, a sala de direção passa a ser situada próximo da entrada das instituições e da secretaria, como uma antessala ao seu gabinete, visto sua função pedagógica e administrativa, de forma a repassar a imagem de autonomia aos professores. Especialmente nas escolas em que a direção permanece junto à secretaria, percebeu-se uma maior preocupação dos professores(as) entrevistados(as) a respeito da gestão escolar, como pode-se ver:

P1: Em relação à escola, eu vejo assim... Eu trabalhei quatro anos, não três anos numa gestão, como vice, até a dire saiu pra ganhar bebê e tudo, eu assumi a direção e tudo, mas, EU VI, dentro da gestão que quando há um comprometido do diretor tu tem apoio dos pais, eles veem pra escola sim, eles te ajudam sim, mas eles têm que senti o teu comprometimento... se não... *“ah os pais não ajudam, ah escola pública ninguém vem”*, eles veem, tem que abrir as portas, abrir um CPM, trazer as mães que não trabalham pra esse CPM né, pra esse Clube de Mães aliás, trazer alguém pra falar pra fazer uma fala com elas, numa outra vez, noutra semana, cada quinze dias trazer alguém pra fazer trabalhos manuais alguma coisa, e daí ali você vai conquistando, conquistando, e nessa conquista eles vão se sentindo também participantes, responsáveis pela escola, mas quando tu não promove nada... acaba ficando no nada. E assim, também essa pessoa, esse gestor tem que ser bem comprometido, sabe, porque se não houver comprometimento por parte dele, a escola desanda e nós estamos vivenciando isso. Triste falar. Na instituição eu percebo isso. Então como não tem um comprometimento maior por parte da gestão, ah, que vem e não vem, e tal daí, isso vai perpassando os funcionários... né aquela coisa assim, o menos possível, quanto menos eu fizer, melhor pra mim. Já que eu ganho pouco, então, também... é triste, muito triste isso. Porque quando eu comecei nessa escola, ela era uma escola de quatrocentos e trinta e poucos alunos, era uma escola grande, tudo bem, as famílias também tinham vários filhos né. Mas, as famílias, eu vi evadindo da escola... indo pro município, procurando o município, talvez, também porque, tem mais opção né, tem professor de inglês, tem professor, de música, tem professor de educação física, tem um guarda que cuida do recreio, tem ah também AS GESTÕES QUE SÃO MAIS COMO, MAIS PERTO, MAIS PERTO AQUELE FOCO ASSIM EM CIMA DA GESTÃO A GESTÃO TAMBÉM TEM QUE MOSTRAR SERVIÇO, NÉ, E AÍ A COISA FUNCIONA. Aquilo vai que vai... E aqui é tudo muito distante... descentralizar... Muito longe... pra poder cuidar como um CRE de TAN-TAS escolas. Né. Então eu fico me perguntando até que ponto não seria bom... de se municipalizar... Né.

P4: Ah! Uma administração com olhar mais pedagógico [...] mais seriedade [...] um trabalho diferenciado, com algumas ações diferenciadas [...]. Nossa escola também tem problema de falta de pessoal e de [...] ah de determinantes de funções [...] aí às vezes o todo não funciona. [...] E as colegas às vezes se sentem desmotivadas... a palavra, a linha de pensamento tem que ser sempre a mesma, tem que ser séria e isso meio que desmotiva as colegas, eu e minhas colegas, a gente se desmotiva. Então um olhar bem pedagógico, muita seriedade, as regras muito bem estabelecidas e cumpridas, porque o exemplo não determinado, ele traz uma certa noção de, de liberdade pros alunos o não cumprimento, [...] e isso acarreta na sala de aula, ahã. Eu vejo que muitos colegas que dizem, que que adianta, eu preparo aula, eu faço

isso, eu faço aquilo, né!? E... não tem retorno, as vezes não consegue trabalhar, tem que fazer outra coisa, né.

A partir das falas destacadas, compreende-se o comprometimento do gestor escolar, que precisa acolher as especificidades do processo pedagógico e deve estar aberto à participação democrática da comunidade escolar, pois, como abordado, influencia no desenvolvimento da aula, no ensino, na aprendizagem e nos sentimentos dos professores, que muitas vezes se sentem sozinhos na educação.

A respeito da organização pedagógica, considera-se que cada escola possui uma cultura própria de organização, destacando aqui o que mais elas se interligam a partir do que foi exposto no quadro de convergências. Destaca-se, portanto, o Parecer 545/2015²⁴, o qual tem a intenção de contribuir na organização das escolas a partir das DCNEB e da LDB 9394/96, de modo a considerar e traduzir a realidade das escolas estaduais acompanhando a realidade da educação brasileira em prol do que foi estabelecido no PNE.

Ao adentrar na organização curricular, de acordo com Canário (1999), presencia-se a existência de uma naturalização da organização dos estabelecimentos de ensino, o que dificulta a sua problematização, pois se remete a uma invenção histórica que influencia na organização dos espaços, no tempo das aulas por períodos, no agrupamento das turmas e, inclusive, segundo Canário (1999), no trabalho docente que ocorre de maneira individualizada e solitária. Essa organização mencionada anteriormente, ao abordar as estruturas dos grupos escolares, correspondem ao modelo de organização escolar pautado na visão positivista de ciência que influenciou na organização escolar no período.

Com a LDB 9394/96, a organização do currículo passou a priorizar que uma parte do currículo seja compreendida com as características diversas do local da instituição escolar (BRASIL, 1996). Isso foi percebido pelos sujeitos por meio dos instrumentos de trabalho que acompanham o cotidiano dos estudantes, como afirma P7:

P7: Os livros didáticos, eles mudaram um pouquinho, também, eles trabalham, eles vêm agora mais relacionados, principalmente dentro da física mais relacionando com a realidade o conteúdo, então se você pegar um livro da época que eu me

²⁴ O Parecer 545/2015 estabelece Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica no sistema estadual de Ensino do RS. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324_pare_0545.pdf Acesso em: Maio de 2019.

formei na área das ciências da natureza física com os de hoje, com certeza eles são bem MELHORES, porque eles relacionam o conteúdo com o dia a dia.

Analisa-se, a partir das matrizes curriculares expressas em Lopes (2008, p. 65), revisitadas no primeiro capítulo, que a matriz centrada nas competências como substituição de objetivos comportamentais que determina o conteúdo em forma de habilidade necessária para a construção de uma competência é a que mais se assemelha com as propostas atuais encontradas, sobretudo, pela influência industrial do taylorista-fordista e sua relação com a organização escolar, ao enfatizar “a formulação de objetivos, segundo princípios empírico-positivistas, do produto a ser alcançado”. Nesse sentido, o currículo centrado nessa matriz tende a promover um controle sobre o trabalho do professor e possibilita a elaboração de índices de desempenho escolar a partir de avaliações (LOPES, 2008).

A matriz curricular por competências alinha-se às orientações estabelecidas pela proposta Lições do Rio Grande. Essa reforma curricular estabeleceu um padrão curricular escolhido para a organização do currículo por meio de competências e habilidades com conteúdos mínimos a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar por área de conhecimento, de maneira a requer o rompimento com a distinção da fragmentação por disciplinas valorizando a contextualização da realidade dos estudantes (SILVA, 2018).

A concepção de currículo presente nessa política considera a produção de resultados por meio de um currículo padronizado, tendendo a relacionar o processo educacional ao mundo produtivo, controlável e mensurável que, para Lopes (2008), não corresponde a uma educação crítica, se estendendo a um conformismo das condições da sociedade capitalista.

A escolha didático-pedagógica interdisciplinar e contextualizada, envolvendo os princípios da pesquisa pedagogicamente estruturada e a elaboração de projetos vivenciais, pauta-se na proposta do Ensino Médio Politécnico que visou à articulação entre a formação de âmbito geral e a de cunho profissional. Aumentou a carga horária e postulou a avaliação emancipatória realizada entre as áreas do conhecimento, podendo ser expressa por meio de conceitos. A proposta ainda envolve os Seminários Integrados, os quais presumem pela resolução de problemas por meio de pesquisas, o que, para Silva (2018, p. 538), essa proposta “encaminha a formação de sujeitos protagonistas e a constituição de uma comunidade de aprendentes”, de forma a considerar os interesses dos estudantes. Contudo, a proposta conduziu a ressalvas que serão apresentadas pelos sujeitos entrevistados, à medida que não contemplou a diversidade das variantes escolares, seus contextos e condições.

A respeito das metodologias, estas seguem o Parecer 545/2015 o qual retrata que a escolha da abordagem didático-pedagógica pelas escolas deve estar em consonância com o projeto educacional da mantenedora. Como visualizado na descrição dos documentos, somente após a LDB 9394/96, mais especificamente sob a influência dos PCNs, é que começa a encontrar enfoque metodológico nos documentos escolares e especialmente nos projetos de formação continuada em serviço. Anterior ao marco legal e ao que foi encontrado nos documentos, as reuniões pedagógicas correspondiam a trocas de experiências adquiridas com a prática docente.

Nos documentos recentes, a proposta escolhida é a interdisciplinar, em articulação com as áreas do conhecimento e projetos ligados a temas transversais. O processo de mudança, nesse âmbito, é assim visto por P1:

P1: Então, no currículo, uma vez quando eu comecei, era tudo separadinho né, a gente tinha até caderno diferente pra cada disciplina. E hoje, não. A gente vê que o mundo não é separado e ele é muito interativo, né. Então você pode estar trabalhando ciências, mas você pode estar também trabalhando português, matemática, e você trabalha tudo junto, interdisciplinar, e isso também é muito interessante.

Para Lopes (2008, p.73):

Essa concepção de currículo integrado, que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações, permanece hoje na noção de interdisciplinariedade. Defender a interdisciplinariedade pressupõe considerar a classificação disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência.

Essa concepção curricular, centrada na interdisciplinaridade, corresponde a segunda matriz do pensamento de Lopes (2008), o currículo é centrado nas disciplinas de referência, que têm o conhecimento especializado das áreas como princípio para a escolarização, priorizando o processo educativo, fundado na transmissão de conhecimentos acumulados historicamente. Para a autora, essa concepção não aborda a criticidade, pois não há problematização das finalidades dos conhecimentos específicos, reduzindo-se a uma “estrutura disciplinar”. Nessa matriz, o objetivo da educação “é a formação do caráter” (Idem, p.69), centrada no conhecimento científico.

A organização curricular foi historicamente produzida em matrizes com conteúdos, tempos e espaços definidos, bem como a intencionalidade da escola de massas em transmitir o conhecimento necessário para formar a classe trabalhadora. Atualmente, a organização do

tempo e do espaço ocorre pela distribuição dos estudantes em séries anuais, e as aulas ocorrem por períodos de 48 a 50 minutos. Segundo Formosinho e Formosinho-Oliveira (2019, p. 06), há uma uniformização na:

[...] organização do calendário escolar para cada semana, mês ou ano letivo é baseada nos mesmos princípios, uma vez que acomoda e organiza ambos os tipos de segmentação com base em unidades temporais de ensino (em geral, uma hora) os estudantes fluem ao longo do dia de um tópico para outro, de acordo com essas unidades temporais de ensino – assim construindo, dia após dia, semana após semana, ano após ano, a linha de montagem educacional.

Essa organização curricular foi adotada pelo Estado para as escolas de massas de maneira a uniformizar o que todos os estudantes precisam aprender independente de seus interesses, experiências e necessidades e, da mesma maneira, decidiu o que os professores precisam ensinar. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), essa organização transformou o currículo em um aparelho ideológico do Estado, estabelecendo a mesma carga horária para cada disciplina e o mesmo conteúdo, para ser “dado” aos agrupamentos de estudantes por faixa etária em turmas.

A avaliação da aprendizagem passou do caráter classificatório e somativo para abranger ao que é normatizado e orientado pela LDB 9394/96 e pelas DCNEB, assumindo a proposta cumulativa e formativa, mencionando a valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, que são associados à forma de expressão dos resultados. Na fala a seguir, P7 comenta a respeito dessa transição e a expressão dos resultados dos estudantes para além da nota:

P7: Quanto a avaliação também nós tivemos várias mudanças, e nós fomos nos adaptando com as mudanças. No início nós sentíamos muitas dificuldades, principalmente quando vieram os conceitos né, que daí não era só nota, que daí nós tínhamos que olhar o aluno no total pra poder avaliar ele, então a gente sentiu uma certa dificuldade. Hoje como nós estamos já acostumados a gente já, já se sente mais segura, e, e como a gente olha o aluno no total, e nós trabalhamos, eu trabalho numa escola pequena você acaba conhecendo o aluno, a gente é praticamente uma família, então fica fácil de avaliar. Agora se você pegar uma escola grande que você não tem aquele contato direto com o aluno, eu acho que se torna mais complicado pra poder avaliar o aluno por conceito.

Assim, os desafios impostos pelas reformas curriculares, especialmente no que tange o ensino médio, podem ser relacionados ao contexto neoliberal, que pressupõe uma fabricação de modelos curriculares, o qual torna a escola e o currículo meios para o desenvolvimento econômico (SILVA, 2018).

Sobre essa perspectiva, Silva (2018) ainda comenta que a organização escolar tende a estar preocupada com a definição de metas a serem atingidas, versando os resultados, visto que as reformas curriculares estão em consonância com as avaliativas e visto que essas foram as que mais prevaleceram nas propostas dos governos políticos do estado.

Nesse sentido, atenta-se para o caráter dessas políticas que, de acordo com Silva (2018), ambas não compreenderam a questão central do currículo, o conhecimento escolar, cujos efeitos de sua construção implicam as relações de poder, saber e subjetividade as quais compõem o currículo e contribuem na construção de identidade. Dessa maneira, pode-se refletir sobre os processos de seleção, organização e construção do conhecimento escolar e sobre os métodos do professor, sobre como vai ensinar e como vai organizar esse saber, mediante ao que lhe é cobrado, e ao que é cobrado aos estudantes, como afirma P3: “A gente que tem mais tempo, mais caminho, eu faço minha aula assim, eu acho que tem que ser assim [...] pro aluno aprender. Porque lá no fundo ele é cobrado, vestibular, o ENEM eles são cobrados, são cobrados de que forma? CON-TE-Ú-DO, né, então conteúdo”.

Verificou-se que os documentos que abrangem a organização pedagógica escolar estão relacionados às legislações nacionais e estaduais, visto que essas últimas alteraram com frequência as mudanças curriculares após a entrada de cada governo político. Os documentos analisados que serviram de base foram construídos no ano de 2017 com vigência para três anos. Assim, atenta-se que os próximos documentos que serão reformulados sofrerão a interferência da BNCC e do Novo Ensino Médio que, conforme refletido no Capítulo 1, retratam fortemente uma concepção de educação voltada ao produtivismo e ao tecnicismo pedagógico.

Em Saviani (1999), compreende-se que, por mais que os professores expressem uma concepção de educação transformadora, a histórica organização escolar pressupõe uma educação que sofre marcas das relações de produção presentes na sociedade capitalista.

Nesse sentido, presume-se a relevância das formações continuadas para a problematização e interpretação crítica de tais documentos na construção das propostas e ações que serão desenvolvidas nas escolas. Trata-se do tema para a próxima categoria de análise, apresentada a partir das categorias anunciadas no capítulo anterior as quais buscam compreender o que dizem os documentos e o conteúdo das entrevistas.

5.2. PERFIL DOCENTE

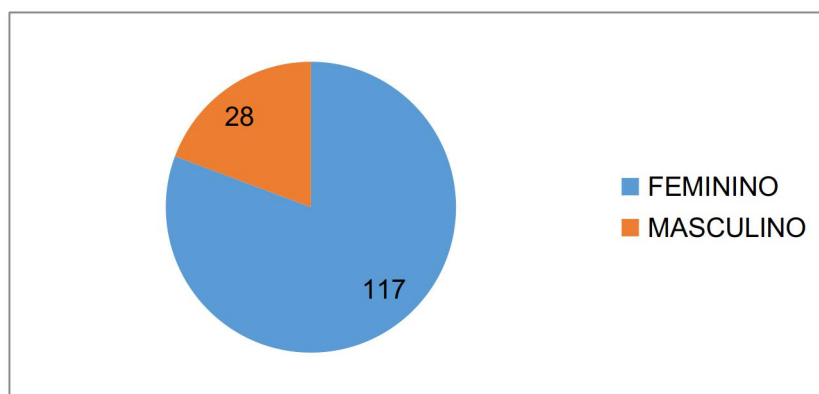
Ao caracterizar o perfil do professor em exercício na região da AMAU/RS, buscou-se apresentar as características demográficas que caracterizam o docente desse contexto. De acordo com Gatti (2010; 2013), para abordar o perfil docente, deve-se ir além das características presentes na sua profissionalidade, mas adentrar nas suas características pessoais, isso porque, para a referida autora, essas características interferem na aprendizagem dos estudantes.

Tal aspecto interveio na escolha em delinear as características do perfil docente em exercício na região da AMAU/RS, respeitando as características demográficas que o caracterizam nesse contexto, organizando e sistematizando os dados levantados nos documentos das escolas em gráficos e tabelas, dentro das subcategorias: Gênero, Formação, Faixa etária e Cor/Raça. Em sequência nesse trabalho, outros elementos que caracterizam o perfil docente em exercício serão contemplados.

5.2.1 Gênero

Ao analisar essa característica, verifica-se que ela foi determinante, tendo em vista a própria escolha profissional dos sujeitos entrevistados. Com o levantamento dos dados nas escolas, a característica da feminização só fortaleceu-se como se pode ver na organização e sistematização dos dados levantados no gráfico abaixo:

Figura 5 - Gráfico Gênero



Fonte: Da autora, 2019.

Mesmo nas etapas do ensino fundamental e médio, onde presencia-se fortemente a formação do professor especialista, a característica da feminização é muito presente na região. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Nascimento Giacomazzi, que atende apenas aos anos iniciais do ensino fundamental, observou-se que há somente a presença de professoras do gênero feminino. Em Pimenta (2012, p. 37-38), encontra-se a seguinte afirmação, referindo-se à escolha de uma carreira profissional pelas mulheres que parte de vários valores sociais, o que:

[...] leva a jovem a gostar de carreiras adequadas ao sexo feminino, que não encontram elevadas barreiras quando exercidas e que não dificultam muito o casamento. Estas vantagens compensam algumas desvantagens, como a remuneração e o exercício de carreiras cujo prestígio social não é muito elevado. [...] A carreira do magistério insere-se nas características descritas. Eis aí uma primeira explicação da feminização do magistério.

Essa postulação de Pimenta (2012) pode ser relacionada à fala de P1 que aponta o motivo de sua escolha profissional estar associado aos fatores que vão ocorrendo em sua vida pessoal, entre eles o casamento. Outro aspecto presente na fala é o fato de gostar de crianças o qual é associado à visão missionária presente na sociedade que identifica quais são os sujeitos aptos para exercer a profissão, especialmente nos primeiros anos da escolarização, como pode-se ver abaixo:

P1: Eu sabia que eu gostava de crianças, que eu gostava, sempre gostei muito de criança. E a partir dali, ou eu fazia um técnico e seguia ou eu, aliás eu... um curso que eu fosse preparada para o vestibular que era o científico na época, né, ou eu ia fazer um curso já que me capacitava pra seguir uma profissão, e aí como eu queria já também um curso assim, porque eu já tava namorando naquela época, com quinze anos eu comecei a namorar, daí com dezesseis, dezessete, dezoito, eu casei e daí foi tudo meio acelerado*** e aí eu fiz essa formação... do magistério. Então por eu gostar de crianças eu fiz essa formação e também a tua vida nunca te exime das tuas escolhas né, porque é tudo muito, mais ou menos junto, né ***. Uma engrenagem.

Para Gatti (2010, p.1362-1363), essa característica é um fenômeno antigo, especialmente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental e à educação infantil:

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Aliás, como mencionado anteriormente, a escolha por um curso diurno estava atrelado à característica da feminização, comprovada pela fala abaixo que expõe os valores culturais da época:

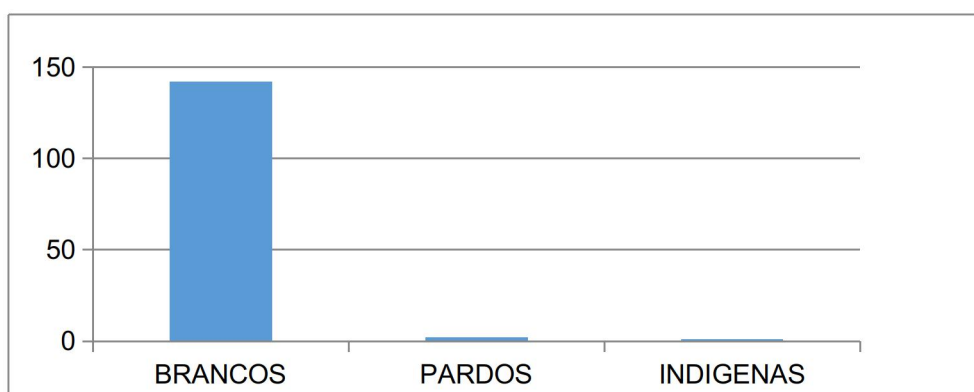
P7: ãh, quando eu terminei o ensino fundamental, e eu, eu morava em Campinas, moro até hoje, nós tínhamos duas opções, ou magistério ou contabilidade, e era uma escola particular. ãh, e como o curso de contabilidade era a noite, e os pais na época não gostavam muito que os filhos, que as filhas mulheres, principalmente, estudassem a noite, eu acabei optando pelo magistério.

Aliando ao gênero, notou-se que as considerações de uma escolha profissional espelhada na vocação ou na missão está associada ao sacerdotismo que perpetuou por anos na história da educação brasileira. Por outro lado, essas características ainda presentes nas falas dos docentes tendem a destacar os pronunciamentos de Nóvoa (2017) que salientam que é necessário firmar a profissão docente, e isso começa pelos professores e pela sua formação. Ademais, essa característica já destacada no Capítulo 3 visualiza a histórica e cultural característica das posições de trabalho que envolvem maior ou menor prestígio social de acordo com o gênero do trabalhador.

5.2.2 Cor/Raça

Outra característica presente em relação ao perfil dos professores em exercício na região é a cor. A partir dos dados coletados, obtém-se um total de professores:

Figura 6 - Gráfico Cor/Raça



Fonte: Da Autora, 2019.

Destaca-se a história da região presente no processo de colonização de imigrantes europeus especialmente alemães, italianos e poloneses, aspecto que interferiu na pluralidade demográfica da população como se observa com os dados do IBGE (2010) referente aos municípios investigados os quais trazem a cor/raça branca como prevalecente na região.

Tabela 3 - Pluralidade demográfica na região da AMAU/RS

Município	População	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena
Cruzaltense	2141	1977	80	78	--	--
Paulo Bento	2196	2040	113	23	07	--
Estação	6011	5243	521	239	09	--
Erebango	2970	2186	382	69	03	327
Centenário	2965	2887	64	10	04	--
Áurea	3665	3446	171	37	06	--
Três Arroios	2855	2838	15	03	--	--
Barra do Rio Azul	2003	1892	67	40	04	--

Fonte: Dados retirados do sítio do IBGE referente ao último Censo (2010).

Os Relatórios do Enade/Inep 2017 dos cursos de licenciatura apontam que, embora haja a oferta de bolsas por cotas, há prevalência da distribuição declarada pelo predomínio em relação à cor branca, seguida pela parda, preta, amarela e indígena. Gatti e Barretto (2009) comentam sobre essa característica, salientando que o processo de escolarização ainda é limitado para os estudantes não-brancos.

5.2.3 Formação

No grupo de oito professores(as) entrevistados(as) que possuem formação inicial em nível médio na modalidade normal, foram totalizados cinco professores(as) com essa certificação. Desses, somente um(a) docente não possui formação em nível superior, o(a) qual atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dos sujeitos entrevistados com nível superior, cursaram o curso superior em rede de ensino privado e concluíram a sua formação inicial antes da LDB 9394/96, na década de 1980 e 1990, período que faz parte do recorte temporal da pesquisa. Ambos cursaram o curso de Licenciatura Curta e, após a Licenciatura Plena. As licenciaturas curtas foram criadas por meio da reforma do ensino superior pela Lei n.5.540/68, as quais aligeiravam o processo de formação de professores e tinham como duração dois anos e meio.

Torna-se relevante essa constatação aliado ao período em que os professores concluíram suas formações, anterior à LDB 9394/96, que atribui, em seu Artigo 62, a exigência da formação em nível superior em licenciatura plena (BRASIL, 2017).

Os profissionais que deram continuidade à realização de um curso em nível superior, o fizeram na modalidade presencial, exceto dois/duas profissionais que aderiram à formação em Pedagogia na modalidade a distância, embora um desses já possuísse a Licenciatura Curta na modalidade presencial.

Ao encontrado nos documentos verificou-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos docentes possuem formação pedagógica de 2º Grau/Magistério e Licenciatura em Pedagogia ou em disciplinas específicas. Nos anos finais e ensino médio, notou-se a prevalência de professores formados em Pedagogia, atuando em disciplinas como Sociologia e Filosofia, destacando a falta de professores em disciplinas específicas já apontadas pelos dados do INEP/MEC e comprovando, especialmente, a prevalência na falta de disciplina de Sociologia, o que provoca a distinção entre a formação e atuação.

Ainda a formação em Licenciatura Curta e após a Licenciatura Plena dos professores em exercício, denotam uma abrangência maior de formação para atuarem em diversas áreas do conhecimento.

Como apresentado anteriormente, a maioria dos professores acatam a exigência exposta pela LDB 9394/96, no que tange à formação a nível superior. Entretanto, o PEE/RS visa a questões de financiamento público para que todos os professores possam atuar com formação específica em relação a sua atuação, bem como oferecer cursos de complementação pedagógica para os professores que não possuem licenciatura ou possuem licenciatura curta, incentivando-os à pós-graduação (PEERS, 2015).

A respeito dessa última demanda, conferida no PEE, e ao exposto no Artigo 62 da LDB 9394/96, averiguou-se na tabela 2 - Formação de professores atual em nível de especialização e pós-graduação, que a categoria é homogênea no que se refere ao nível de escolarização e é especializada, mesmo assim, como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.291): “Há quem diga ser a escola a instituição cujos profissionais possuem a maior formação em quase sua totalidade e não gozam desse reconhecimento social e político”, acrescentando aqui o reconhecimento financeiro.

Outro aspecto a ser relacionado, presente nos documentos escolares, é a valorização da formação inicial dos professores com a LDB na ocupação de espaços específicos nas escolas, na contribuição das tomadas de decisões políticas e pedagógicas e na priorização da formação

no campo de atuação – o que é anterior à legislação atendia apenas aos quesitos administrativos.

5.2.4 Faixa etária

Aliando os dados coletados com os dados do INEP/MEC de 2016 presentes no Capítulo 3, destacou-se a diminuição de procura por jovens na carreira docente e consequentemente a falta de professores na educação básica, apontando que os professores com mais de 30 anos de idade encontram-se atuando no ensino médio.

Os dados presentes no Relatório de concluintes do ENADE de 2017 demonstram que a quantidade de licenciados(as) diminuiu em ambos os sexos nos grupos etários, exceto na categoria acima de 45 anos, que teve um leve aumento. Em relação a essa característica, aponta-se que a maioria dos professores em exercício na região possuem mais de 51 anos de idade.

Dos(as) professores(as) entrevistados(as), todos ingressaram por meio de concurso público. De acordo com os dados abaixo, recolhidos nas escolas, o número de professores contratados é o seguinte para o total de professores atuando nas escolas que podem estar entre os mais novos, visto que há uma diminuição de concursos públicos. Tem-se aí outra característica a ser destacada na inserção na carreira docente que pode estar associada à característica etária dos docentes.

Tabela 4 - Características demográficas: faixa etária dos docentes

Escola	Número total de professores da Escola	Faixa etária dos professores				Número de professores contratados
		20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	Mais de 51 anos	
E. E. de E. M. Cardeal Leme	20	00	03	07	10	05
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	21	04	06	07	04	07
E.E. de E. M. Nossa Senhora de Lourdes	22	00	04	06	12	04
E.E. de E. M. Vera Cruz	14	02	04	02	06	02
Colégio Estadual Coronel Raul Barbosa	20	00	07	03	10	07
E. E. de E. M. Rondônia	24	02	08	09	06	08
Colégio Irineu Evangelista de Souza	15	01	05	07	02	09
E. E. de E. F. Maria Nascimento Giacomazzi	09	00	02	05	02	00
TOTAL	145	09	39	46	52	42

Fonte: Da autora, 2019.

A partir desses dados presentes no INEP/MEC 2016 e dos dados trazidos pelos documentos coletados nas escolas, tornou-se pertinente trazer as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre suas percepções a respeito dos motivos pela falta de professores na atualidade, tendo em vista que atualmente há mais ofertas e oportunidades, mesmo assim a procura dos jovens é baixa.

Dentre os motivos destacados pelos(as) entrevistados(as), está a desvalorização com o professor e com a sua profissão que é percebida pelos estudantes, como se pode verificar na fala abaixo:

P2: Duas coisas, dois aspectos né. [...] O que deveria ser visto como uma oportunidade né, talvez seja visto com desmotivação né. Quem está, quem está estudando hoje para ser professor... ele tem muitas mais oportunidades, muitas mais portas, do que a gente tinha né na época. Ah, há uma diversidade, de possibilidades para o professor hoje, as próprias diversidades de instituições que há né, que foram criadas, Instituto Federal, Universidade Federal, tudo isso são portas importantes. Há necessidade do professor fazer uma formação mais extensa né, certo, havia um tempo que, com sétimo, oitavo ano, tínhamos um professor já né. Hoje, sem no mínimo ter uma especialização, quase, o professor não pode se lançar a campo né. Por sua vez, pra chegar a isso, há também muitas portas né, há muitas instituições, há muitos cursos que oferecem até por preços, muito diferentes, de quando foi que a gente teve que fazer, foi procurar né. Então eu acho que vai se transformar em oportunidade, espero que assim seja, essa aversão a ser professor deverá mudar. Há também a questão específica da sala de aula né. A questão da postura, dos alunos né, da conduta, e de muitas famílias né. Haja visto que a gente não pode aplicar penas e se fizer isso, é pior ainda né. Então, há necessidade de a gente nesses aspectos né haver mudanças né, de uma formação pra preparar o professor para lidar com essas situações né, pra contornar isso tudo né. Ah, então isto, tem situações ah importantes nesse aspecto, do medo do professor numa sala de aula de ser enfrentado por um aluno né, por uma mãe, por um pai de aluno né, por um irmão de aluno, né como se ouve às vezes nos meios de comunicação. Isso acontece né, realmente né, é desagradável, muito né. [...] Mas bastante desmotivação, temor pela atividade, é por causa disso, *“ah não vou querer ser desaforado por um pirralho né, coisa assim”*. Mas isso pode acontecer em qualquer atividade que a pessoa estiver, ramo de atividade, com certeza vai acontecer. Então né, é uma pena que, pessoas que, deveriam, poderiam até... ficar ou ir pro magistério, porque têm uma predisposição, um dom né. Às vezes fogem né. E claro a questão financeira, né, a questão financeira como eu falei tem que ver, talvez transformar isso e oportunidades. Nós temos o estado que está bastante ruim né.

Essa questão de desvalorização salarial e social da profissão docente, presente nas falas em vários momentos das entrevistas, torna-se uma das características presentes na atualidade, dadas as condições de trabalho e de valorização docente.

Aliado a isso, ainda têm-se as experiências do estudante nas quais se percebe a situação do professor que, de acordo com Tardif (2014), são fundamentalmente formadoras, pois as experiências escolares, do futuro professor enquanto aluno, contribuem para a

formação inicial do futuro professor sobre o saber-ensinar, da mesma forma que, durante essa trajetória, os estudantes podem construir suas representações do que é ser professor e do que é ser estudante. Abaixo, P8 comenta sobre essas experiências:

P8: O aluno, ãh estando em sala de aula ele vê mais ou menos o tratamento que o professor recebe, que não é um tratamento bom. GERALMENTE os professores não se queixam, geralmente o professor fica na sala porque sabe que ele tem que ficar, mas não porque ali tá um lugar agradável, porque ele tá conseguindo fazer o seu trabalho legal, né. Isso acontece muito, aconteceu comigo e acontece com muito professor. Tem turmas que você adora tá trabalhando, tem turmas que se você dissesse, *“eu hoje não gostaria de estar aqui”*, mas você fica, você tenta, você vai né. E o PRÓ-PRIO aluno que tá ali, ele vê o que que tá acontecendo, ele NUN-CA vai querer isso pra ele, eles dizem pra gente *“profe eu não vou querer ser professor”*, então acho assim vai da desvalorização da própria família com relação né, que muitas famílias eu acho que muitas famílias não incentivam o aluno a respeitar o professor, não é aquele respeito que você não pode ver, mas pelo menos, sabe... o ser humano né, tratar o professor que nem um ser humano, com respeito, né, um pouco de carinho né. Eu acho que isso, daí eles mesmos não querem mais, a sociedade demonstra que não precisa, tá vindo aí quantas coisas a distância né, pra que ter professor?

Para Vasconcellos (2011) há vários motivos que causam o desinteresse por uma formação de professores, um desses foi apresentado pela fala acima, com a qual se denota o desprestígio da profissão associado aos longos anos de educação básica que já somam elementos formativos da docência.

A respeito das licenciaturas, Gatti (2011, p.04) destaca que “mesmo ampliando a oferta, a procura de boa parte desses cursos na graduação não é grande e a evasão é alta”. Gatti e Barretto (2009) apontam que há um número baixo de jovens qualificados. Nesse sentido, destaca-se que, como a maioria dos profissionais que estão nas referidas escolas possuem mais de 51 anos de idade, pode-se abrir um leque de renovações nos quadros de docentes nas escolas - o que torna necessário as reformulações políticas pensarem a atratividade da profissão docente.

A seguir, apresenta-se a categoria e as subcategorias que atendem especificamente à formação docente (inicial e continuada).

5.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A presente categoria surge da junção das temáticas formação inicial e continuada, a qual está organizada e dividida em cinco Subcategorias, tais quais são citadas aqui: TEORIA e/versus PRÁTICA?, Estágio Curricular Supervisionado: um encontro com a realidade,

Saberes Docentes, FORMAÇÃO CONTINUADA: propostas, recursos e experiências, e PROFESSOR: sujeito da própria formação.

5.3.1 TEORIA *e/versus* PRÁTICA?

“Na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA, 2012, p.52).

Nota-se que a teoria e a prática são concebidas de maneira diferente pelos docentes entrevistados, que tomam como base a sua formação inicial. Na fala de P1, por exemplo, verifica-se a relação presente no seu curso do magistério e obtêm-se a reafirmação enriquecedora de “estar dentro da escola” para poder compreender a articulação entre a teoria e a prática no curso, o que, de acordo com P1, dá segurança ao professor ao entrar na profissão.

P1: Teoria e prática, sempre. Porque a gente fazia muita prática. Ainda mais que a gente tava lá dentro da escola, então a gente podia fazer observação, podia fazer também depois um micro estágio e, fazia em duplas, eu gostei muito. Esses estágios eram feitos no contra turno. De manhã fazia o curso, e de tarde fazia essas visitas, essas observações, essas trocas, né. Que enriquece a prática do professor e que daí da segurança.

Por esse ângulo, Nóvoa (1999) propõe repensar a formação de professores e isso requer trazer a profissão para dentro da formação de professores e vice e versa. Entretanto, em outras falas, verifica-se uma divergência entre teoria e prática na formação inicial dos(as) entrevistados(as) a partir de seus comentários:

P2: É, o que se dizia, era muito teórico tudo. Isso, muito teórico, pouca aplicação, né, então isso complicou, né, na hora de iniciar, né. Então vejo que, atualmente já, de um certo tempo pra cá, isso tem mudado significativamente, tem bastante oportunidades de... seja um trabalho né sem remuneração ou pouco né, mas durante esse período a formação é fundamental, com certeza.

P3: [...] Eu acho que toda a formação ela tem a parte, o positivo e o negativo né. Porque, muita coisa você aprende a teoria mas você não tem a prática. [...] No papel é bonito né, na prática não sai como no papel né. Então...Da teoria pra prática, de você estar lá num banco da universidade e de você estar numa sala de aula, tem diferença, tem muita diferença.

P8: Então essa parte assim, teoria e prática, eu acho que é também bem diferente. Teoria é uma coisa e quando tu chega na sala de aula aí, aí tu te depara com tudo né. Não existe uma sala homogênea né, todo mundo igual, todo mundo tem suas

diferenças né, aí tu tem que ver que lá não te prepararam pra buscar aquele aluno com problema, pra resgatar aquele aluno, não tem nada disso na teoria. Teoria é tudo muito bonitinho, então você só vai aprender mesmo na experiência. Então é ter essa consciência, teoria é uma coisa, prática é totalmente... então eu acho que precisa talvez mais... essa relação né, mas eu considero que isso daqui vai ser só durante a tua prática de ensino depois. Sabe, bem difícil tu entende fazendo somente uma faculdade o que tu aprende no dia a dia... na escola, eu acho que se tenta pelo menos.

A vasta literatura que aborda a teoria e a prática e a perspectiva presente nas falas dos professores a respeito de sua formação inicial enfatiza o predomínio positivista de uma divisão entre ambas. Para Giroux (1988), isso está associado à racionalidade técnica presente na sociedade ocidental que impregnou a visão de ciência e de mundo, baseada na distância entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre teoria e prática a qual atende a uma formação fragmentada e desumanizada, o que tende a ser superado, ampliando a visão de educação e de ciência para o todo, o global. Essa constatação está presente também em Nóvoa (2010) que aborda que na sociedade ocidental, a formação foi por muito tempo concebida como um tempo distante da ação, que caracteriza a formação fundada na concepção essencialista de ciência.

A racionalidade técnica esteve por muito tempo fortalecida no positivismo, influenciando a formação docente, cujos “princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor” (MEDEIROS E CABRAL, 2006, p.05). Para os autores destacados, o que se apresenta atualmente na relação entre a teoria e a prática advém de uma cultura profissional “marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica” (Idem, p.06).

Essa cultura profissional não é caracterizada pela falta de uma teoria na prática, mas ao contrário, pelas divergência teóricas dos docentes na própria prática que muitas vezes não condizem com teorias aprendidas no tempo de sua formação inicial. Salienta-se aqui, que ao mencionar a origem dessa subcategoria, analisa-se essa característica presente na formação inicial dos sujeitos, e não em suas práticas pedagógicas no exercício de sua profissão, uma vez que as Diretrizes de 2015, também trazem à tona esse dilema de falta de articulação entre a teoria e prática, tomando como um elemento a ser superado para a melhoria da formação docente e da atuação profissional na educação básica.

Assim, verificou-se que falta de articulação entre a escola e as instituições formadoras releva a discrepância existente entre a teoria e a prática tornando essa última como um tempo

distante da formação. Essa característica da racionalidade técnica oriunda de uma visão de formação ocidentalista que distancia a teoria e a prática, promove um excesso de discursos que inviabilizam a relação da teoria na prática, como, por exemplo, o discurso que na prática a teoria é outra, no papel é assim, mas na realidade é diferente, entre outros.

Nesse sentido, ao que se percebeu nos documentos das escolas a respeito da formação continuada nota-se a predominância e a relevância em articular os saberes entre a teoria e a prática. Assim, ao que foi encontrado, verifica-se a relevância da teoria no que tange os estudos teóricos (leituras de textos e livros, vídeos), para que possam embasar a reflexão sobre a prática docente. Encontra-se que a teoria pode ser aproveitada na prática a partir dos temas que conduzem as formações.

Para Freire (2011), essa relação também está associada ao movimento de busca do ser inconcluso e a transposição de sua curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Para ele, a crítica ao objeto cognoscível se dá com rigor teórico, fazendo com que esse objeto, que é a prática, avance, se construa e reconstrua, produzindo experiências formativas, pois requer reflexão.

Ao que foi apresentado nessa subcategoria, a respeito da teoria e da prática, condiz com uma concepção de formação concebida como um tempo distante da ação, enraizada na racionalidade técnica, o que torna saliente um importante indicador para ser pensado nas propostas dos cursos de formação inicial de professores.

5.3.2 Estágio Curricular Supervisionado: um encontro com a realidade

O estágio supervisionado foi abordado como um elemento fundamental na formação inicial dos(as) professores(as) entrevistados(as), levando em conta o exercício da prática, de modo que esses o consideram como a parte prática da formação. Compreende-se, assim, a expectativa que os estudantes criam a respeito do estágio curricular para que ele possa inseri-los na prática profissional como um momento propício para a aquisição de experiência do ser professor.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p.45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. Nesse sentido, as autoras tendem a considerar a práxis como uma alternativa para a superação da distância entre teoria e prática, acrescentando que o estágio é, sendo assim, uma

“atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (Idem, p.47), o que pressupõe a iniciativa investigativa do estágio, colocando o futuro profissional como um intelectual.

Pimenta (2012) ressalta que essa visão de que o estágio é visto como algo apenas prático não reflete a total relevância que esse componente curricular agrega na formação inicial dos futuros professores, como se pode ver com a fala:

P2: O máximo que se tinha era fazer o estágio obrigatório né, contato com as escolas, né. Então eu que não lecionava né, aliás nesse período meu de formação a maioria dos colegas eles já eram professores né, séries iniciais, ou mesmo em outras séries já, mesmo com formação precária, né, mas estavam dando aula pra quinto a oitavo né, e eu não dava aula, né, inclusive alguns períodos, eram muito poucos que não estavam dando aula, né. Então pra mim complicou um pouco isso. E quando eu fui pra sala é que daí eu fui, cai na realidade, né e claro, eu fui buscar aquilo que, precisava né. E então a parte de aplicação mesmo, claro tinha as didáticas tranquilo toda essa parte da formação básica né, mas o que apresentar de dar para o aluno né, então eu tive que aliar com aquilo que a gente teve na formação inicial, do ensino médio, então tinha que buscar ainda pra complementar.

Necessita-se reverter esse olhar para uma concepção de estágio como aproximação à prática relacionada aos aportes teóricos abordados no curso, tendo como referência a realidade escolar que irá intervir. Nas palavras de Pimenta (2012, p.71), “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”. Assim, o estágio ganharia status de ação investigativa, sendo capaz de inová-la e criá-la por meio da práxis, indo além de apenas um cumprimento legal necessário para a aquisição de um diploma.

Outro aspecto mencionado é a observância de P2 ao relatar a fragilidade da formação inicial, tendo em vista a realidade, permitindo retomar Freire (2016) que, ao abordar a práxis, apresenta que essa se dá a partir da leitura da realidade, aporte teórico e reconstrução da prática, e essa perspectiva deve estar considerada ao pensar o cenário de formação docente.

Ao trazer as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), constata-se que o estágio envolve uma imensidão de sentimentos, desde o planejamento até a relação entre o professor e o estudante, o que se torna um desafio na medida que muitas situações tornam-se imprevisíveis. Abaixo P3 traça suas considerações a respeito do estágio supervisionado curricular em sua formação inicial, a faculdade. Em sua fala, pode-se considerar e reafirmar a concepção de formação acadêmica explicitada anteriormente, tendo em vista a relevância do conteúdo a ser aplicado.

Outro aspecto a ser considerado a respeito da fala apresentada a seguir, de acordo com Pimenta (2012, p.72), é a característica de instrumentalização presente na prática ao referir-se

que o curso “ensinará os conteúdos a serem aplicados nas situações reais”. Dessa forma, demonstra a falta de visão referente ao estágio como um processo “criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Idem, p.74), uma vez que a prática demanda reflexão e não apenas aplicação ou reprodução. Segue a fala:

P3: Eu acho que o estágio supervisionado [...] a gente tremia lá né lá na frente. Mas eu acho que, que é uma coisa importante né. Eu acho que isso é válido, é uma parte interessante. [...] Na minha época né, que agora é diferente né. A gente tinha as escolas, Erechim e Gaurama né, então algumas escolas em Erechim, algumas, uma acho escola em Gaurama, a gente era sorteado, as turmas eram grandes, não eram pequenas e aí você tinha a tua carga horária, tu fazia estágio, eu fiz com Ciências e Matemática. Em Ciências eu fiz na Escola Sidynei Guerra, o conteúdo era sorteado na hora né, tu tinha que estar preparado, tinha que saber, o conhecimento, tu tinha que fazer, tu tinha que saber o conteúdo. Matemática daí eu tinha que fazer em Gaurama mas teve a greve, daí a gente teve que fazer na sala de aula, e os alunos (colegas da Faculdade) se portando como alunos da turma. Daí tinha o capítulo que tu tinha que dar aula, tu era avaliado pela supervisora e tinha também três colegas que te avaliavam tá, e também tu era sorteado na hora, a gente formava grupos de três, você era sorteado, olha agora é a tua vez. Dois períodos de aula, tu dá, tu fazia a tua aula, todo aquele planejamento, todo plano de curso, né. A aulinha preparada, tu ia dava a tua aula e os teus colegas né 18 e 19 anos*** ali se fazendo de aluno de sexto, sétimo ano, te jogando bolinha, provocando como se fosse, tu fazendo a tua aula né e no final o professor te dando a nota né, porque, a prática de ensino tu tinha que passa a primeira pra ir pra segunda tu tinha que ser aprovada. Mas eu acho que foi uma experiência maravilhosa, a gente passa medo né, mas eu acho válido.

Em outra fala, P5 comenta sobre o seu estágio no magistério, apresentando algumas falhas da formação inicial, mas salientando o papel do professor formador em acompanhar e orientar a complexa ação docente, destacando a didática como essencial para o exercício da docência, tendo em vista que seu objeto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem.

A disciplina de Didática está presente na formação inicial dos professores tanto a nível médio como superior, o que pelas falas já anunciadas denotam sua relevância para o planejamento diário, sob seu caráter técnico e instrumental. Segundo Loss (2018), a superficialidade da Didática na formação de professores influencia na reflexividade da prática pedagógica e, portanto, no processo formativo. Abaixo, a fala de P5:

P5: A gente não é preparado nem no magistério, de chegar as profes e dizer assim “*olha você vai encontrar dificuldades com aluno*”, elas não, tudo amor e muito carinho, e a gente fazia. E eu me deparei com problema no primeiro com um aluno de determinado tempo e que nós fomos pra educação física e ele acabou me pulando o muro e ele escapou, e eu me desesperei, eu fui atrás eu chamei a professora pra me cuidar a turminha e eu fui, chamei a coisa... e fui pra casa, chorei, eu disse que eu não ia mais voltar pro magistério, aí chamaram a minha supervisora, de Erechim, e daí ela me disse assim, conversaram ela e a diretora, conversaram e daí ela me disse apenas que no ES-TÁ-GI-O era pra mim continuar como eu estava que eu estava sendo... é bem avaliada e que eu tava no caminho correto, mas que isso eram cavacos da profissão*** [...] Então... Olha no magistério a gente fazia, trabalhos,

tinha o pré estágio que era uma experiência a mais né. Depois no segundo ano eu lembro bem, a gente já se reunia uma vez por semana a noite c'a profe das didáticas que ela dava as dicas e que nós tinha que apresentar trabalhos que nós ia fazer nesse pré estágio. Então ela já dava umas orientações não muito detalhadas claro, os tempos eram diferentes, nem da pra culpar hoje o professor quarenta anos atrás o professor que dava aula de didática, porque nós tivemos todas as didáticas mas daí a gente fazia de acordo da época também. E depois foi se aperfeiçoando porque tudo vai mudando também né, uma vez uma mudança levava dez anos, hoje cada ano, até tem às vezes uma mudança que eu não sei o que que vai acontecer ano que vem. [...] ah, e depois nós tinha as reuniões pedagógicas já no estágio no sábado, já se tinha com as profes regentes de classe e elas já orientavam e diziam e a gente tinha que mostrar o plano e o caderno diário, bom eu faço diário até hoje então pensa, eu não consigo me desprender***[...].

A partir dessa fala, verifica-se que as mudanças que ocorrem servem como subsídio para repensar a própria formação e, portanto, ir em busca de novos conhecimentos, o que denota a necessidade de formação continuada e permanente. Além disso, pode-se afirmar, de acordo com Alarcão (1996, p.14), que muitas vezes os cursos de formação inicial não são capazes de preparar os estudantes “para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares”, para isso, serve o estágio, como uma maneira de contato e investigação com a realidade. Além disso, esse caráter de improvisação se deve ao ato criativo do docente relacionado à sua formação sólida e à sua experiência refletida.

Assim, esses “cavacos da profissão”, enfatizados na próxima subcategoria, podem ser associados aos saberes da experiência que são constituídos e reafirmados durante o percurso da profissão docente.

5.3.3 Saberes Docentes

Ao analisar as falas dos(as) entrevistados(as), nota-se o destaque dado ao status da experiência ao destacarem que “você aprende na experiência”, “você vai ganhando experiência” e “que você vai aprender mesmo na experiência”. Para Tardif e Lessard (2011), os professores justificam o “saber ensinar”, utilizando-se da experiência a qual garante a segurança do ser professor em épocas de crises.

Ao recorrer aos saberes da docência, Pimenta (2000) considera que os saberes da experiência são adquiridos pela prática. A ideia da prática é associada ao conhecimento do dia a dia que o professor enfrenta e que passa segurança ao futuro profissional, destacando o caráter empírico. Aliado a esse saber, temos os saberes específicos, sendo os conhecimentos

específicos de cada conteúdo, e os saberes pedagógicos, advindos da didática e de outras ciências da educação.

Nesse sentido, as falas abaixo, abordam, além da comparação entre a formação inicial ao nível de magistério como formação prática e, a graduação (faculdade na época) como a formação teórica, o papel das didáticas como essenciais para a construção dos saberes docentes, como se pode ver:

P7: (no magistério) Nós tínhamos as disciplinas normais, tipo assim oh, química, física e biologia nós tínhamos um ano química, outro física e outro biologia, por que, nós tínhamos as didáticas de magistério que nos preparava pra sala de aula, didática de matemática, didática de ciências, a parte ali de artes também, porque daí nós podíamos trabalhar desde dobraduras, toda essa parte ali, como é pra trabalhar com material didático em sala de aula, então o magistério foi, do magistério eu sai bem preparada assim do magistério pra sala de aula. A faculdade já trabalhava mais conteúdos então assim oh, como eu falei antes, eu tive que sentar porque na faculdade você recebia conteúdo a nível universitário, e quando você entrava em sala de aula, fundamental séries finais, principalmente ali eu trabalhava com matemática, que eu optei mais por matemática, eu tinha que sentar e preparar minhas aulas. Porque muitas coisas você acaba esquecendo, então você tinha que rever todo aquele conteúdo pra sair preparada pra sala de aula. Então assim, preparar pra sala de aula, eu achei que, na minha época quando eu me formei teve falhas.

P8: No magistério... era voltado a prática, sim, eu acho que era bastante voltado à prática. Nesse sentido, assim no meu curso eu não senti dificuldade a hora que eu fui pra sala de aula, no curso do magistério... não senti. E depois quando eu fiz a faculdade e tal, no caso eu assim... as dúvidas que eu tinha e coisa eu não, sei se porque eu levei a sério, mas eu achei que foi uma base boa sabe. Mas o magistério me ajudou muito, ajudou muito ãha. Já, ãh quando eu fui pra faculdade, nessa formação, ela era mais, como era a ciências né, era bastante metódica assim, mais voltada pras exatas se falava de... era, era profissionalizante, como que a gente diz assim pra ser professor e tal, formava pra ser professor mas se eu não tivesse tido o magistério eu acho que eu ia ficar meio deslocada (!!), entendeu?

Como destacado pelos sujeitos, a entrada do professor em sala de aula requer saberes didático-pedagógicos que os dê segurança para enfrentar os desafios e imprevistos que ocorrem diariamente em sala de aula, percebidos pelo caráter prático do curso normal mencionando nas falas. Constata-se que tanto P7 quanto P8 citam a faculdade como importante na construção de saberes do conhecimento teórico os quais constituem a base dos conteúdos para a preparação das aulas. Do mesmo modo que as falas trazem à tona a necessidade de formação e a urgência de buscar novos conhecimentos para validar suas incertezas da prática cotidiana, o que requer desses sujeitos comprometimento com a sua formação e com a profissão, visto que essa está sempre em processo de mudança.

Além disso, destaca-se, na fala de P7, o seguinte termo ao referir-se à sua formação inicial do magistério, “**como** é para trabalhar com material didático em sala de aula” (grifo da

autora). Para Pimenta (2012, p.59), os conhecimentos abordados nesses cursos, após a legislação 5692/71, contam com concepções voltadas ao escolanovismo e ao tecnicismo, “tratados de forma descontextualizada, sem relação com a realidade que os estágios captam. Os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos acabados, não se consideram os problemas sérios com que se defrontam os professores primários”. Assim, as disciplinas de Didática agregam valor técnico do modo de ensinar considerando o formalismo de ações a serem desenvolvidas de forma técnica pelo futuro profissional, ou seja, “ênfaticam o uso de técnicas e montagem de material pedagógico” (Idem, p.64).

De acordo com Pimenta e Lima (2012), dado o surgimento das Didáticas, suas concepções deram-se de modo a priorizar o ensino de métodos e técnicas de ensinar, o que para as autoras permanece fixo no pensamento dos professores. Nesse sentido, as autoras citadas comentam que:

O trabalho do professor ao lecionar os conteúdos específicos muitas vezes se desenvolve direcionado apenas para o conhecimento cognitivo, em que o importante mesmo é o domínio dos conhecimentos daquela área. Essas práticas são geralmente centralizadas em conteúdos distantes da realidade dos alunos e do contexto em que são inseridos, o que torna as aulas livrescas, voltadas unicamente para aquela “matéria” trabalhada (PIMENTA, LIMA, 2012, p.145).

Nesse sentido, há de se destacar o papel das didáticas na formação inicial dos professores, repensando a função humanizadora e social da educação. Afirma-se, com base em Pimenta e Lima (2012), que as habilidades técnicas do professor são necessárias na execução de ações, porém não se limita somente a essas habilidades, sendo necessário agregar a essas a postura ética e política do profissional e os saberes didáticos pedagógicos.

Outro elemento presente na fala de P8 é referente à comparação que traça sobre as formações de nível médio e superior, considerando aqui a sua menção ao caráter “metódico” da sua formação superior, salientando que, “se eu não tivesse tido o magistério, eu acho que eu ia ficar meio deslocada [...]”(P8). Pimenta (2012, p.68-69 - **grifos da autora**) atribui a isso uma denúncia ao “predomínio da *concepção dicotômica*” e **numa perspectiva acadêmica de formação**, para a qual o papel da universidade é possibilitar a aquisição de conhecimentos acumulados, e não elaborar elementos que contribuam para a intervenção na realidade social”, ficando ao magistério a prevalência de uma formação prática.

Revela-se a relevância da formação inicial em prever as necessidades e dificuldades presentes na prática pedagógica e ir em busca da teoria para encontrar caminhos possíveis aos

desafios cotidianos por meio da pesquisa, tornando o professor um pesquisador de saberes. De acordo com Pimenta (2012, p.79):

[...] é preciso (foi e continua sendo) repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que entenda a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social. Ou seja, por sua profissão o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social.

Postula-se, desse modo, a formação de profissionais conscientes de sua formação e atuação, que consigam estabelecer relações entre o que aprenderam na academia e o que aprendem diariamente na escola. Isso requer sensibilização para “ler a realidade” sustentada por subsídios teóricos, capacidade de problematização e de reflexão às especificidades do cotidiano, indo além de cursos, mas ao encontro da articulação entre os saberes teóricos e práticos e da criação de espaços e tempos para discussão coletiva, tendo em vista a resolução dos problemas reais do cotidiano docente.

Contextualizados nas escolas, de acordo com Romanowski (2007, p.58), os saberes docentes pode resultar de “resistências e, contraditoriamente, de respostas dos professores às exigências dos sistemas educacionais [...]”. Sendo assim, pode-se constatar que os saberes docentes são adquiridos em diferentes contextos culturais, sociais e históricos da vida do professor, ou seja, eles “constituem a história de vida, da formação e da prática profissional” (Idem, p.58).

A partir do estudo já realizado sobre os saberes docentes e das interpretações realizadas a partir das falas dos sujeitos, enfatiza-se, usando as palavras de Tardif (2010, p.11), que o saber dos professores é, sobretudo, “o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. Os professores criam novos saberes durante as suas aulas e veem o que funciona dentro do contexto que estão inseridos.

Para Souza (2005), os saberes docentes também mudam com o decorrer da carreira do professor, assim um professor que inicia a sua trajetória profissional demonstra estar preocupado com os conteúdos a serem ensinados. Com o decorrer do tempo, a sua preocupação passa a ser o estudante e a sua aprendizagem.

Os saberes dos docentes vão se ampliando a partir das experiências, como, por exemplo, os novos saberes a respeito da realidade escolar em que atuam, das características pessoais, sociais e culturais dos estudantes e seus núcleos familiares, do financiamento da

educação pública, da gestão escolar, de maneiras de conduzir as aulas, entre outros aspectos. Os sujeitos entrevistados que tiveram experiência na gestão escolar da escola que estão inseridos acabam estabelecendo um olhar mais amplo a respeito dos processos formativos, de comprometimento do professor e da organização e da gestão escolar. Uma experiência que refletida torna-se formativa.

Ao que verificou-se nos documentos a respeito da formação continuada é que a articulação entre os saberes docentes, se dá pelo caráter coletivo dos professores, que no universo escolar, planejam, criam e trocam experiências. Haja visto que essa troca de experiências já era mencionada no início da década de 1990, torna-se relevante para atualizar métodos e conteúdos. Além disso, a troca de experiências é destacada pelos sujeitos entrevistados durante as suas percepções a respeito da formação continuada como essencial para a construção de novos saberes, como é observado a seguir.

5.3.4 Formação Continuada: propostas, recursos e experiências

A formação torna-se permanente na vida do professor em períodos de mudanças constantes nos modos de ser e estar na profissão, associada às transformações culturais, sociais, políticas e educacionais presentes na sociedade do conhecimento as quais interferem nos modos de construção de novos saberes (LIBÂNEO, 2015).

Atualmente, há uma vasta forma de organização e tipos de propostas de formação continuada, desde o que é previsto pela LDB 9394/96, que incluem os cursos de especialização e pós-graduação, os processos formativos na escola que objetivam a organização escolar até as que consideram o contexto e a mudança de práticas e as que ocorrem em cursos e palestras, em modalidades presencial e a distância. Anterior a essa legislação não se mencionava esse caráter formativo nos documentos escolares, embora já se anunciasse, no início da década de 1990, a atualização como atribuição docente.

Para Vasconcellos (2011), o sentido de atualização atribuído às formações está relacionado com o discurso da sociedade neoliberal que postula pela necessidade de obter competências para atender às demandas sem dar-se conta da fragilidade da formação inicial. Gatti, Barretto e André (2011, p.89) contribuem ao realizarem um enlace entre a formação inicial e continuada em serviço, salientando que:

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade

educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição da sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro [...].

Ao que foi observado na descrição e interpretação dos documentos das escolas atuais, esses não se restringem apenas à atualização, mas concebem a formação de professores como um processo permanente e contínuo por ocorrer durante todo o ano, sendo previsto pelo calendário escolar, e assumem caráter de formação continuada em serviço por ocorrerem dentro do espaço escolar durante o ano letivo.

Os projetos de formações continuadas em serviço das escolas investigadas, seguem as orientações da Mantenedora, sendo executados pela equipe diretiva, originando temas diversos, com prevalência ao aspecto de mudanças de práticas docentes sob interferência das orientações políticas, metodológicas e organizacional com planejamento por áreas do conhecimento. O aspecto referente à organização escolar mais presente nos documentos e nas entrevistas é apontado apenas como “formações mais amplas” (P3).

Sobre as formações continuadas na esfera escolar, de acordo com os(as) entrevistados(as), é um processo mais recente, uma vez que surge após a LDB 9394/96, e corresponde, com base em Gatti (2008) à diversas formas de aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional ocorrendo em diversos espaços. Assim, a formação continuada em serviço tende a atender as necessidades e interesses dos professores em exercício frente aos desafios do cotidiano. Como pode-se ver na fala que segue:

P2: É, a formação continuada, então é um processo mais recente né. Mas eu quando terminei a faculdade, até acho que antes de começar a lecionar, dar aula, eu participava das atividades da Universidade. Na época tinha Semana Universitária, uma coisa assim, então vinha palestrantes, tinha também a Jornada de SEMEL, que era o Seminário Internacional Nacional de Literatura de Português, eu acho que era isso né. Então eu, por muitos anos enquanto conseguia, eu participava todos os anos desses eventos né. Então eu ia me atualizando, vendo novas perspectivas de metodologias e práticas. E com isso eu ia me atualizando e melhorando a minha performance, de professor. E depois então veio a formação continuada a nível de escolas, que tem que ser muito bem planejada e, executada também, né. Vendo os pontos necessários, esse ano precisamos o que, então pro ano que vem o que vai ser, estamos discutindo já, então vai ter que ser o Novo Ensino Médio, né. Toda a escola vai ter que saber o que vai se o Novo Ensino Médio né. Então não é só o pessoal do ensino médio, todos vão participar, desde funcionário né, vai fazer porque ele tem que saber do que se trata né, e onde ele pode às vez entrar, porque toda a pessoa que tá na escola, seja desde funcionário da limpeza ou alimentação são parte do processo né. Então por exemplo, nós já temos definida a próxima temática, a próxima formação, do próximo ano, é a questão do Novo Ensino Médio, né. Então é fundamental, fazer e participar realmente né.

Ao que verificou-se durante as falas dos sujeitos, e também presente na fala acima, é o surgimento da necessidade de formação contínua assim que se formam no curso de formação inicial e mesmo durante esse processo formativo. Colocando a formação continuada como uma necessidade para o desenvolvimento profissional docente.

A referida legislação, em seu Art. 62, Parágrafo único: deverá garantir a “formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”. Sobre isso, P5 ratifica o sentido da exigência da formação continuada após a legislação, afirmando o caráter mandatório da Mantenedora sobre o que é abordado nas formações continuadas, como se vê:

P5: Ah, na formação... a formação continuada, depois a gente teve sempre que fazer na escola, e todos os cursos que eles mandavam da 15ª, que eram coordenados por eles também a gente ia, sempre, eu fiz bastante. E na escola a gente faz sempre e quando tem cursos assim... ah na época antes disso, eu acho que era, aqueles seminários que foi na URI que se fazia, nós também íamos nas férias, que era assim semanas né, que a gente se formava em grupo e vinha professores de outros estados, pra transmitir experiências, né.

Após a LDB 9394/96, a escola tornou-se o locus privilegiado para que essa formação ocorra, de modo a revelar as reais necessidades da escola e dos professores, uma vez que de acordo com Libâneo (2001, p.23) os professores:

[...] aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício de trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-have do conceito de formação continuada. [...] Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar.

Atribuído às escolas o valor de espaço privilegiado de formação, isso vem provocando satisfações e insatisfações aos(as) professores(as), os quais evidenciam em suas falas suas percepções a respeito dessa experiência formativa que não dá conta das necessidades dos docentes, inclusive pela falta de investimentos nesse processo por falta de recursos do governo – possível reflexo de uma política de estado mínimo, de descentralização e de autonomia, associada ao novo papel do Estado sob as políticas públicas, como mencionado no

estudo bibliográfico já realizado nessa pesquisa. Assim, a escola também realiza o que está dentro de suas condições administrativas.

P4: Muitas das formações que a gente fez aqui na escola, elas não nos traziam novidades. A escola contratava profissionais, contratou psicólogas, eu acredito que sim uns 30% tiveram bom aproveitamento. Nesse projeto de formação continuada, acredito que os profissionais, eles... eu uma certa vez eu disse eu acho que a pessoa que veio aqui pensa que a gente não tem conhecimento nenhum das coisas, então traz coisinhas tão básicas que a gente tá cansada de ouvir. Então tem que trazer coisas novas, tem que trazer coisas que que nos faz, que acrescenta na nossa carreira, alguns bons exemplos de trabalho, algumas novidades assim, porque ficava muito a desejar né? E em algumas formações acredito serem muito importantes se fossem direcionadas por área. Em alguns momentos da minha carreira eu fiz alguma coisa, que, claro, daí a gente se deslocava, ganhava almoço, a gente se deslocava por exemplo, e o trabalho era feito só dentro da tua área, claro que existe a interdisciplinariedade, mas a gente aprende algumas coisas que também são importantes para a gente né... pra própria prática. Alguns cursos e palestras que eu fiz elas foram importantes porque elas trouxeram, elas realmente trouxeram novidades. Porque hoje, algumas coisas básicas, o professor se ele tem interesse, ele busca na internet, ele busca na leitura, ele busca por conta própria. Essas formações têm que trazer algo mais produtivo. Porque muitas vezes os nossos profes, tem a dizer, bah só ficamos enchendo linguiça hoje, né!? Por quê? Porque não traz nada de novo. Então já que é formação tem que trazer algo de novo realmente. Teve uma das palestrantes que veio aqui que sinceramente eu penso que ela achava que a gente nunca tinha ligado um computador, e hoje todas as profes têm e trabalham e se defendem, e aquilo que a gente queria saber de como se fazia ela não soube responder. Então não é necessário isso, quem vem de fora tem que entender que os professores eles sabem fazer, eles querem é melhorar. Sobre a formação continuada, acho que deixa bastante a desejar, assim, na questão de somar, na questão de somar, né.

P8: Nós temos na escola agora, eu acho melhor do que não ter nada, como em épocas que não se tinha nada né. Chamavam a gente pra um curso, nós tínhamos muito na época, no passado nós tínhamos cursos mais no ensino religioso, isso ajudava muito né, principalmente nas séries iniciais, formação, toda aquela... né e também na minha área eu ia, né, de vez em quando tinha cursos de ciências, troca de experiências né, a parte científica ela é muito interessante eu acho que isso é e deveria continuar. Na minha opinião só escola com formação continuada não, tem que se proporcionar cursos pros professores em outros espaços. Eu, vejo assim sabe, acho que tem que haver investimento nisso. A continuada é interessante porque aí há troca de experiência aqui, chama pessoas de fora, é legal, é bom, mas sei lá, eu me parece que existe uma necessidade sabe, porque aqui você fica fechado na escola aí você sai daqui, você vê pessoas de OU-TRAS escolas, troca experiências com OU-TRAS pessoas. E essa troca faz crescer né. Eu vejo assim, não que não seja importante, é muito importante a formação continuada né, mas eu vejo que precisa também uma troca de experiência com outras... ah o que tá acontecendo em outra escola? Como que se faz? E ainda mais agora com tantas mudanças que... então me parece que os professores ficam meio deslocados né. Nós não somos ilhas né, uma escola aqui, a outra lá... é tudo a mesma né. Então esses cursos que havia de formação, então juntava-se todos de ciências, todos da 15ª de tal região, e se fazia né, se procurava e acontecia e vinha professores muitas vezes de universidades então era... uma coisa que era interessante. Hoje tem, procurando e pagando muitas vezes você indo busca só que o que te amarra pra procurar fora também, justamente acho que a formação veio por isso também, é isso que tu tá amarrada na sala né, aí como é que você vai tá saindo uma semana, é mais difícil, então a formação continuada nesse sentido (na escola), eu acho bom. Só acho que não pode parar, outro tipo né. Não que tu não tem apoio né, se tu quiser sair tu tem como negociar com os colegas, não tem problema, né, isso você consegue né. Mas eu digo assim, que aquele

professor que fica acomodado ele se acomoda justamente por causa disso. Nunca há um chamamento, uma coisa vamo pra lá, sabe, todo mundo, isso acontece mais no município eu vejo, que o município dá mais formação, mais suporte. Talvez essa municipalização venha pra ajudar nesse sentido né.

Dentre os vários aspectos levantados nas falas, apontam-se as trocas de experiências como relevantes para a formação em contexto, de modo a garantir os progressos do conhecimento teórico-prático. Por outro lado, pelas falas, nota-se que há um desejo de agrupamento dos professores que exercem a mesma atividade e têm a mesma formação, o que era realizado quando havia investimentos por parte do governo e que para os docentes contribuem com trocas de experiências com outras escolas, especialmente quando há novas políticas educacionais, ao que está associado à ampliação de novos saberes do conhecimento.

De acordo com Nóvoa (1992, p.14), a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”; com isso, pode-se definir e fortalecer formas de conceber a prática pedagógica.

Há também a questão da ineficiência das formações que não enfatizam realmente as necessidades reais da escola e dos anseios dos professores, o que caracteriza, de acordo com Romanowski (2007, p.137-138), os problemas existentes a respeito da organização da formação continuada, que:

[...] incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podem, ainda, ser citadas discordâncias com o objetivo da formação contínua entre o professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Romanowski (2007, p.138) comenta que, muitas vezes, a formação continuada “não tem sido sistemática”, assumindo um “caráter imediatista” que resulta em desmotivações dos docentes, como identificado na fala de P8 que diz que esse processo formativo “é melhor que não ter nada”. Assim, de acordo com a referida estudiosa, as formações continuadas precisam responder às demandas dos professores, priorizando o seu desenvolvimento profissional a partir de um diagnóstico de necessidades e interesses, tomando como ponto de partida o ensino. Para isso, as dificuldades precisam ser identificadas, e isso cabe aos docentes.

Outro aspecto, relevante nas falas que constitui-se em desafio para a formação continuada, é a formação do formador responsável pelas formações nas escolas uma vez que pelas falas, esse sujeito também carece de formação e conhecimento da realidade.

A relação entre teoria e prática e a articulação de saberes estão presentes nas justificativas dos documentos e nos projetos de formação, embora nas falas dos docentes encontrem-se divergências à medida que salientam que, às vezes, as formações continuadas não compreenderam as dificuldades da prática e do saber-fazer, mencionado nas falas de P4 e P8.

Como destacado, os saberes didáticos, pedagógicos, críticos e científicos precisam ser abordados, uma vez que, para ensinar, é necessário dominar outros elementos além de apenas o conteúdo da área em que se atua ou as práticas de como ensinar esses conteúdos, mesmo sendo necessário que o professor as domine e, dessa maneira, ser capaz de perceber com sua experiência os problemas específicos do ensino para solucioná-los. Aliado a isso, tem-se as trocas de experiências profissionais, o diálogo, a cooperação, os saberes profissionais e as reflexões que condizem com o aprendizado do que é ser professor, reflexão possível nas formações continuadas.

Como mencionado no Capítulo 2 dessa pesquisa, muitos programas e políticas foram criadas para atender à demanda exigida pela LDB 9394/96. P1 e P5 comentam sobre suas experiências na proposta de formação continuada:

P1: Tu pode enriquecer muuito se você consegue, ler, ou buscar através de trocas com colegas né, na formação continuada é muito bom, quando traz um professor, um mestre ou alguém de fora da Faculdade Federal como foi feito ultimamente aqui na escola, a gente tem, daí um outro olhar. Também quando foi feito o Pacto, que eu fiz todo ele, comecei em 2015, né, e foi MA-RAVILHOSO. Também esse fato de gente fazer junto com o município essa formação. Então era a-qui, a gente não tinha que se desloca até Erechim, fazermos na sexta a noite e no sábado o dia inteiro quando tu já tá cansado, né, aqui assim propiciou muito. E também o fato de que a profe que trabalhou com nós era uma profe assim, muito esforçada que buscava muito, que trazia contribuições pra nós. E essa troca de experiências ocorre quando a profe dá também oportunidade né, *“como vocês trabalham isso, como você trabalha aquilo”*, né, *“o que que você faz”* *“na próxima aula você traz os jogos que vocês trabalham”* *“trazem como foi a forma que você trabalhou”* *“se tem algum material concreto”* daí isso aí também ajudava, né. GRU-POS, fazia também a gente fazer, trocas né, sobre determinados assuntos. E isso assim, eu lembro do Pacto, porque o Pacto foi uma coisa assim, muito muito, olha... a minha formação em Pedagogia me ajudou, me ajudou muito, porque ela me ajudou também a ir abrindo, e o Pacto também [...].

P5: Eu fiz alguns cursos, esse Alfa e Beto que ãh foi muito bom, porque daí a gente tinha que se reuni também, eu acho que era um encontro mensal se eu não me engano e as profes vinham supervisionar as nossas aulas, então elas se deslocavam de Erechim e vinham até aqui, na nossa sala, e vinha e olhava os cadernos era que nem um estágio de magistério, sabe. Daí depois eu fiz o Pacto também, adorei. No primeiro ano a gente tinha língua portuguesa a profe S. era, mas ela tinha prática também né, então ela era muito boa. E a gente assim aprendeu muita coisa, e como eu te falei antes nós fazíamos troca de ideias com as profes, daí a gente fazia uma paradinha, fazia trabalhos em grupo, nós tinha que apresenta trabalhos lá na frente e fazia troca de experiências. E outra assim, aqueles joguinhos uma vez a profe fez

uma experiência com um saco, ela veio com um saco de brinquedos, sem dizer nada tu tira uma coisa, então tá a gente tirava uma coisa sem saber pra que que era e daí ela falava “*agora cada um vai falar o que lembra esse brinquedo de infância*” então teve coisas que saiu que teve gente que chorou né [...].

A partir da fala de P5, considera-se positivo o fato de que professor formador possuía “a prática”, o que facilitava as trocas de experiências. Nesse sentido, atribui-se às políticas e aos programas de formação docente a necessidade de estar atento à contextualização teórica da prática do professor, despertando significados na vida desse profissional, colaborando para a sua formação e para a construção de novos saberes – o que requer superar uma concepção de formação inicial pautada em aquisição de conteúdos a serem “transmitidos”.

O primeiro Programa Alfa e Beta foi desenvolvido a partir do Programa Estadual Professor Nota 10 e está associado às políticas avaliativas realizadas pelos estudantes. Ao que notou-se nos documentos escolares, ele segue como metodologia para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos Projetos de Formação Continuada, verificou-se que o Pacto também serve como suporte para as formações nas escolas, sendo significativo pelas trocas de experiências que enfatiza e pelos vínculos com o processo de ensino e aprendizagem, como visto nas falas anteriores.

Dessa forma, governos e representantes de movimentos de professores constituem-se elementos relevantes para pensar as propostas de formação de professores e condições para que os profissionais exerçam seu trabalho. Cury (2003, p.03) destaca a pertinência:

[...] que a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação cuja qualidade social não pode ficar confinada aos limites de poucas escolas. Esta formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área.

A formação continuada não é obrigatória, contudo, está associada à carreira do professor no que se refere à sua qualificação somada ao tempo de serviço para a melhoria salarial, pois geram certificação. Para Nóvoa (1995, p.25), ainda ocorre um “mercado da formação” que fortalece a falta de partilha e de reflexão sobre saberes profissionais e, nesse sentido, afirma que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Idem, p.25). Sobre isso, P6 comenta:

P6: Olha, essa formação continuada dos professores que achei até que é válida, porque a gente fica mais atualizado né. Só que não sei lá, não sei se não houve uma cobrança muito grande por parte das... autoridades ou de quem né, parece que ficou assim meia... que muitas vezes as pessoas assim, não é falar mal dos outros, mas talvez faltou uma... assim, faziam por fazer sem aquele interesse [...] se eles querem fazem isso por gosto e tal, mas afinal então não sei se... ou por fazer se torna um pouco difícil né, por não se ter aquela disposição, ou pra mim o que vale é o título, aquele certificado no fim, tantas horas pra poder subir na carreira e tudo mais. Então às vezes são aulas assim bastante perdidas nesse sentido, porque as pessoas não se interessam muito... algo pessoal, do interesse do próprio professor, ah eu faço porque me serve pra mim, pra minha carreira, tenho mais vantagens pra ensinar pros alunos, mas se é só por interesse como muitos faziam só pra ter o título né, então não são válidas.

Para Canário (1999), há de se questionar com criticidade se o sentido dessas formações perpassam a concepção de racionalidade técnica de formação como treinamento que visa apenas ao acúmulo de cursos e informações em prol de certificações necessárias para alimentar a carreira profissional ou para que os professores possam responder adequadamente às novas adaptações de conformação e reprodução impostas pelas políticas educacionais.

Por fim, acredita-se que a formação, como um processo contínuo, incide na trajetória profissional de cada um, e portanto com base em Ttardif (2014) as questões referentes ao meio cultural e social do professor também precisam serem consideradas nos processos formativos continuados pois, implicam nas práticas pedagógicas. Assim, as mudanças que envolvem as práticas profissionais, para Canário (1999), precisam envolver o processo formativo coletivo de socialização, as quais atribuem à formação uma característica de construção de identidade profissional, de acordo com Nóvoa (1992). Portanto, o autor afirma que a escola é espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional, construção de novos saberes, além disso, o aspecto organizacional da escola não deve ser concebido apenas como um anexo exigido pela Mantenedora ou pela gestão.

Prioriza-se, então, uma formação para o desenvolvimento profissional que busque seu crescimento enquanto ser professor, social, cultural e político, cujo foco deve estar centrado na docência. Isso implica que a formação não prossiga com os moldes de uma educação escolarizante, mas que parta do formar-se, daquilo que é formador na vida de cada sujeito, o que perpassa pelas experiências refletidas (NÓVOA, 2010).

Dessa forma, antepõem-se um comportamento e comprometimento investigativo do professor, a fim de que se possa compreender, interpretar e planejar a continuidade do seu fazer e ser docente, juntamente com o coletivo do qual faz parte. Na subcategoria que segue, enfatiza-se ainda mais esse aspecto dos docentes, a partir de suas falas.

5.3.5 Professor: Sujeito da própria Formação

Ao comentarem a respeito de suas experiências, nota-se a importância da postura do professor enquanto sujeito da própria formação, caracterizado pelas falas dos(as) professores(as) por meio da menção ao comprometimento.

Nessa perspectiva, P2 aborda o objeto de formação continuada respaldado por Romanowski (2007), cujo objeto se refere ao desenvolvimento profissional docente, sobretudo ao ensino. O que mais chama a atenção em sua fala são os termos que utiliza e que servem para o debate que se procura realizar nessa subcategoria, como se pode ver a seguir:

P2: Como disse antes já, e reforçando, a formação tem que ser né, e o professor tem que estar, às vezes ãh, a gente tem colegas que não que não sejam bons professores, às vezes são até ótimos, né, mas a gente tem que chegar, profe tu tem que aqui, tu tem que... flexibilizar um pouco mais, tu tem que... acatar essa nova metodologia, esse novo processo, essa nova situação, *“ah mas eu não consigo, não posso”*, consegue sim, vamos, nós temos que nos inovar, nós temos, que... atender a demanda que está aí, que são os nossos alunos, e nós temos os assuntos hoje tudo vai renovando, mudando, inovando então nós temos que nos inovar também algumas metodologias, né. E devagarinho vai conseguindo e quando a pessoa às vezes percebe, *“poxa tô fazendo aqui diferente”* que bom tá melhor, tá diferente né, não fica a mesma coisa que fazia a quinze, vinte anos atrás né.

Para P2: “a **formação** tem que **ser** né, e o **professor** tem que **estar** [...]” o professor tem que se perceber capaz, o que, nas palavras de Freire (2011, p.102), infere que a “[...] educação se refaz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.” Salienta-se que o professor, ao colocar-se como sujeito inconcluso, está em permanente movimento de busca, contudo, isso perpassa a postura de assumir-se enquanto sujeito da própria formação, “quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar” (FREIRE, 2016, p.40). Uma reflexão de si, e sobre a própria prática. Dessa maneira, enquanto a concepção bancária enfatiza a permanência, a educação problematizadora “reforça a mudança” (FREIRE, 2011, p.102).

A formação do professor, para P1, perpassa por uma questão de comprometimento pessoal e profissional, salientando que esse comprometimento precisa mobilizar primeiro o individual para depois partir ao coletivo, considerando que a formação é enriquecida quando há a troca de experiências entre os pares, clareando que a essência dessa dever ser a aprendizagem dos estudantes.

P1: [...] e até hoje nós, se não tem formação aqui na escola eu procuro fazer com o município. Porque como a nossa escola tem muito pouco professor, muito pouco profissional, é uma escola pequena e fica difícil de fazer né, formações mais seguidas, o município não, então quando o município traz alguém, EU VOU OUVIR. Eu sempre vou buscar, apesar de como eu te digo, eu comecei com dezoito e estou com cinquenta e cinco, mas eu acho que a gente nunca, nunca pode parar. Eu não me sinto por satisfeita... de fazer as coisas sempre da mesma forma, eu acho chato pra mim, e quem dirá pro aluno, se fosse fazer assim, sempre do mesmo jeito. Porque ele (o aluno) principalmente, no ensino básico, ele tem que gostar, ele tem que querer, eu, eu PEN-SO E TEN-TO despertar essa sede neles, essa curiosidade, essa coisa de aprender.

Em sua fala, P1 destaca: “Eu sempre **vou buscar**, apesar de como eu te digo, eu comecei com dezoito e estou com cinquenta e cinco, mas eu acho que **a gente nunca, nunca pode parar. Eu não me sinto por satisfeita...**”(grifos da autora). É notória a reflexão crítica e a consciência da formação permanente ao compreender-se como um ser inacabado o qual, para Freire (2016), requer conscientização do inacabamento, inserindo o sujeito num processo de busca.

Desse modo, são buscas por novas alternativas que partem da atitude pessoal, ética, política e profissional do professor, ou seja, a profissionalidade resulta do profissionalismo. Assim, o comprometimento e o comportamento ético e político estão associados a busca pelo desenvolvimento profissional, que de acordo com Garcia (1992) corresponde à mudança, à evolução e à continuidade de formação como um *continuum*.

Outro aspecto a ser destacado na fala de P1 é o comprometimento do profissional docente com a sua formação, com o seu crescimento profissional. Freire (2016, p.89-90) compreende que: “[...] O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Em outras palavras, Freire (2016, p.93) afirma: “Não posso ensinar o que não sei”. Nesse sentido, para ajudar o estudante a superar os obstáculos epistemológicos, enquanto professor, também é preciso estar preparado para superá-los, o que evidencia a necessidade da formação docente propiciar a pesquisa pelo conhecimento.

Cientes do processo inconcluso de sua formação, na fala abaixo, destaca-se a postura do professor consciente de seu inacabamento:

P7: A experiência contribuiu, mas a formação dá conta no sentido de que você sempre tenta, tenta se ajeitar [...] você vai procurar entrar no sistema novo que está surgindo, e procurando se aperfeiçoar dentro do que vai aparecendo de novidade. Automaticamente você tem que procurar. Um comprometimento do professor. Daí você tanto nas tecnologias, você quer trabalhar com tecnologias, você tem que procurar entender e se aperfeiçoar ou fazer um curso ou mesmo se preparar ali sozinha né, se preparar e pesquisar. Então assim oh, a maioria do que surgiu de

novidade, o meu curso, eu sai preparada, mas tudo que veio novo... a gente procurou, procurou ah, se preparar, procurou pesquisar, procurou [...] buscar.

De acordo com Freire (2011; 2016), a formação torna-se essencial no movimento de busca, de estar sendo, para tanto, a crítica à prática torna-se fundamental num processo de formação permanente, para mudar de um estado de conhecimento ingênuo para o conhecimento epistemológico. Dessa forma, Vaconcellos (2011, p.56) contribui salientando que o comprometimento do professor deve atender também

[...] ao resgate da dignidade profissional do magistério, seja em termos de formação (inicial e continuada), salário, condições de trabalho, valorização e respeito profissional, bem como com a transformação da sociedade, que tantos reflexos tem em seu trabalho.

Isso perpassa do individual para o âmbito coletivo, portanto, o caráter coletivo da formação continuada no espaço escolar pode se fortalecer se levarem em conta também essas questões a partir de uma postura política do professor. Por fim, acredita-se que a melhoria do ensino não está associada apenas à formação do professor, ela certamente é um dos aspectos primordiais. Contudo, outros fatores que deem suporte ao professorado, as condições de trabalho, a carreira, o salário precisam ser colocados em pauta.

A seguir, abordam-se novas categorias que partem da formação à profissão, tendo em vista as principais mudanças vivenciadas pelos docentes no decorrer de suas trajetórias.

5.4 MUDANÇAS NAS ATRIBUIÇÕES DOCENTES

Ao pensar a trajetória formativa dos docentes em questão, possibilitou-se, com essa categoria, abordar algumas questões que condizem com a formação e a profissão professor, salientando a essência inconclusa da formação docente mediante os desafios postos pelo cenário educacional.

Veiga e Silva (2012, p.76) compreendem que essa essência condiz com o processo formativo que “não se esgota em curso, mas se amplia a partir dele, considerando os saberes constituídos historicamente por esses docentes, seus valores e experiências”. Nesse aspecto, as percepções dos sujeitos entrevistados referem-se às suas construções no contexto em que estão inseridos, tomando como base os seus processos formativos e pedagógicos.

Dentre as novas atribuições docentes, a partir da formação e advindas com as mudanças no cenário político, social e cultural, admite-se o acelerado processo de mudanças recorrentes na sociedade do conhecimento e pressupõe-se que os professores precisam manter-se em constante processo de aprendizagem.

Nesse sentido, subsequente ao que já foi exposto, organizaram-se a seguir algumas especificidades e desafios presentes na atuação docente que se modificaram no decorrer do tempo em que os(as) docentes entrevistados(as) foram se constituindo professores(as) num período próximo ou mais de trinta anos de docência vivenciados num acelerado processo de mudanças no contexto social, político e cultural, presentes no primeiro capítulo desse trabalho.

Inicia-se pelo aspecto mais destacado pelos docentes em suas falas, visto que, para eles, os estudantes são suas maiores preocupações no exercício profissional.

- Perfil de estudante

Especificamente a respeito do perfil de estudante, as falas denunciam a grande mudança sentida pelos professores a qual afeta tanto o seu planejamento quanto a sua motivação para exercer o trabalho. Gatti, Barretto e André (2011) mostram que novas exigências são atribuídas ao trabalho docente, observando as mudanças no perfil discente que ingressa nas escolas atualmente, em relação às expectativas, vivências e aprendizagens.

Para os estudiosos, dois fatores explicam essa mudança. Um dos fatores diz respeito aos comportamentos, valores e atitudes presentes nos contextos de influência (mídia, família, escola e na sociedade) os quais não correspondem entre si. O segundo fator, para os autores, refere-se às novas características culturais e sociais que interferem nos novos modos de vida dos estudantes (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Para Gatti, Barretto e André (2011), essas contradições e mudanças no perfil discente causam uma situação tensional nos professores, pois muitas vezes não dão conta de certas mudanças; explicam que “cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir”. Dentre as novas tarefas, precisa-se estar atento às novas demandas e desafios que se apresentam e que se somam à sua subjetividade, tendo em vista o contexto em que atuam. Abaixo, apresentam-se as falas dos docentes a respeito do novo perfil de estudante:

agora que queiram estudar, que amem matemática, que QUEIRAM FAZER as atividades mas assim, os alunos naquela época, 95, 96 com 92 que eu comecei, mas que eu lembro que me marcou muito, as turmas eram pequenas tinha uma turma só, agora claro as turmas também não são tão grandes assim, [...] eles FA-ZIAM, e um ajudava o outro e aquele que não sabia, que tinha dificuldade, eles ajudavam a gente faze. E hoje, tu tem que, o professor tem que fazer tudo, o professor, tem turmas que o professor tem que corrigi, faze, a gente, o aluno não que i no quadro, e tu tem que corrigi tudo, tudo, tudo tudo. [...] Então, eu preparava a aula (!!), passava daquilo que eu tinha preparado, sabe eu tinha que sempre depois disso, depois de duas ou três aulas eu tinha que, eu percebia que eu tinha sempre que ir além com eles, porque eles gostavam, eles tinham interesse, desejo, mesmo que matemática é difícil. Mas queriam aprende, aprende... e quando a gente vê isso agora... não é assim... tem mais desafios. Às vezes a gente conversa que, será que é o celular, será que a internet é culpada? Porque esse desinteresse assim, essa, essa “*ah profe não vamos fazer nada!*” Nada agrada[...].

P8: E o novo perfil de estudantes na verdade [...] ele muda né é uma coisa constante. o estudante mudou e daí assim uma das questões que a gente vê assim, mudou pra pior, em alguns aspectos né, áhh o desinteresse né, e as tecnologias assim elas infelizmente, fora da escola não tão ajudando pra ele volta esse estudo entende, ele tá achando assim que não precisa, só que eles tem muito conhecimento, nossa, assim, o conhecimento tá ali, só eles não tão buscando, então eles teriam acesso, mas eles só vão naquilo que interessa, e às vezes o que interessa não é o que precisa tá, então eu acho que ele em certa forma isso atrapalha, eles vem muito cansados, eles tem jogos em casa, então eles jogam muito... redes sociais tudo isso é importante pra eles tudo bem mas, teria que haver um limite né, mas como esse limite né, quanto mais pequenininha a criança mais ela quer né, mas daí se os pais não interferirem, ali no caso, o que que nós vamos receber daqui a pouco. Eu, tive uma questão, que na época que começou a nossa escola não foi sempre assim né, o aluno era diferente, nós tínhamos digamos assim, dois, três problemas na sala de aula, um problema e o resto, não era homogênea mas tinha né, tu conseguia trabalhar, conversava eles te ouviam né. Mas houve um tempo assim que a gente começou a receber crianças no primeiro ano com a tal da hiperatividade, muitas vezes acho até que nem é... e aí, se adapta, esse foi pra mim o maior desafio. A gente se adapta com cinco alunos numa série de 20, você ter cinco aí que você não sabe o que fazer... e ninguém ajudava... a direção também, era novo pra direção, nós só sabíamos que tinha LEIS e que as leis eram... contra o professor na verdade, sempre a favor né... então essa fase foi bem difícil, e... você ter que alfabetizar você ter que se vira ali dentro, né. SEM SUPORTE. Meu Deus, eu vejo, que tomara que haja muito mais apoio, eu to gostando de ver que o pessoal tá se preocupando, mas que assim oh precisou o professor fica cego, fica sem olho, apanhar, um monte de coisa, e esse povo chegar na sociedade pra de repente começar olhar pro professor.

Em um período em que a escola e a família constituíram-se nas principais fontes de transmissão cultural, sendo entendido esse como um compromisso da educação escolar, é contraposto com a atualidade, em que os meios de comunicação, as tecnologias, a internet, transformaram-se também em uma agência de transmissão cultural que compete com as anteriores muito presentes nas relações interpessoais, compondo uma das características culturais da sociedade do conhecimento.

Com o avanço da tecnologia, no decorrer dos anos 1990, surgem inquietações a respeito da substituição dos professores devido ao uso de novas mídias. Sabe-se que os recursos tecnológicos são ferramentas que vêm a contribuir para o processo de ensino e

aprendizagem, entretanto, elas não possuem capacidade de formar um cidadão crítico. Para Veiga e Viana (2012), uma formação baseada na concepção tradicional e tecnicista precisa ser revista, bem como os cursos de mera atualização, pois esses sim poderão ser substituídos ou extintos.

As organizações escolares também são fortemente marcadas por uma cultura organizacional, que se refere às relações interpessoais do estabelecimento de ensino, visto que as práticas culturais dos contextos agregam valores e atitudes nos modos de agir e pensar dos sujeitos. Por consequência, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.440), a cultura organizacional de uma escola “explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho etc.”.

Diante do que foi exposto, assinala-se que com políticas públicas viabilizou-se a entrada de um novo perfil de estudante, em prol do direito à educação como direito humano, influenciando nas condições de trabalho docente, embora, como mencionado por P8, alguns fatores tenham ficado de lado.

Um aspecto importante, destacado por P8, é referente à preparação de todos os integrantes da instituição. Para Gatti, Barretto e André (2011), essas também são questões que correspondem às condições e motivações do trabalho e necessidades de formação docente para poder repensar questões inerentes aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Visto o destaque dado às novas características do perfil discente construído com as mudanças culturais políticas e sociais, surge a questão do planejamento docente, que será apresentado no próximo tópico.

- Planejamento

As mudanças referentes ao planejamento, enfatizadas pelos docentes, adentraram especialmente no que trata das inovações tecnológicas e pedagógicas para a preparação das aulas, como se pode notar na fala que segue:

P7: No planejamento, nós tivemos mudanças sim, de quando eu iniciei até hoje porque surgiram novidades no preparar as aulas, a parte das mídias nos ajuda muito, as tecnologias nos ajuda muito, principalmente, eu utilizo mais a parte aí da pesquisa com, na parte de física, que eu trabalho não só matemática mas também física no ensino médio. Então ali... sempre que tem alguma novidade então nessa parte mais, matemática também, mas menos né.

Os(As) professores(as) entrevistados(as) comentam sobre a adesão de novas tecnologias no planejamento pedagógico, uma das questões presentes nos objetivos e propostas de formações das escolas, exigindo inovação dos docentes.

Nesse sentido, os saberes do conhecimento vão além de saber qual conteúdo deve ser aprendido, mas envolve a relação desse com as situações da realidade, em que possam ser aplicados e, dessa forma, o professor precisa utilizar-se de todos os recursos e metodologias disponíveis para que o estudante aprenda. Sobre isso, P1 ressalta os avanços que se obteve dos anos 1990 até a atualidade, salientando que:

P1: Dos anos noventa e tantos né, que a coisa começou a mudar, parece que o professor ele tinha mais, o aluno também mais oportunidades de interação, e aonde também o construtivismo né e daí também teve gente que se jogou de cabeça e daí não deu certo né, e eu sempre com aquela história do nenê, tem que segurar o nenê***, não me joguei de cabeça e daí as colegas que se jogaram daí também ficaram com aquela coisa assim que eu era muito conservadora, então são períodos que vão vindo pra educação, muitas vezes modas mesmo. Que eu acho que a gente tem que ver o que funciona... e aplica na tua realidade que tu tem.

P1 faz uma analogia em relação ao estudante e às novas metodologias que surgem no decorrer do tempo, nesse caso, a mudança refere-se aos PCNs elaborados no findar da década de 1990. Não há uma crítica eminente a respeito dessa documentação legal, apenas sua identificação, inclusive por já ter sido mencionada nesse trabalho.

Em fala anterior durante a entrevista, P1 já elucidava essa correspondência enfatizando o comprometimento e a consciência do professor ao refletir sobre as novidades que surgem no decorrer da sua trajetória, como se pode acompanhar na fala abaixo:

P1: a gente pode trocar a água do bebê, trocar a banheira, já tem mais coisas bonitinhas, pra fazer parte do banho do nenê, mas o nenê é sempre a essência, né, é que ele aprenda, o aluno, que ele aprenda, mas que esse aprender, tu pode enriquecer muuito se você consegue, ler, ou buscar através de trocas com colegas né, na formação continuada é muito bom.

Mediante os trechos da entrevista, Vasconcellos (2011, p.49) explica que:

Buscar o que é necessário para que o aluno aprenda possibilita dar uma orientação para o professor no seu trabalho cotidiano, evitar reducionismos ou modismos. [...] Se o professor sabe o que é decisivo para que o aluno aprenda, não se perde em detalhes, vai à raiz, tem o olhar dirigido para estes elementos, procurando pessoal e coletivamente, de alguma forma, satisfazer tais exigências.

Ao que Vasconcellos (2011) revela, pode-se averiguar que sua consideração está relacionada com a formação didática do professor, cujo cerne é o processo ensino e aprendizagem, e isso perpassa o conhecimento de como o estudante aprende.

Nesse sentido, compreende-se que o professor precisa estar em permanente processo de aprendizagem, garantindo o domínio de saberes necessários para a prática de ensino, o que confirma a necessidade de formação contínua, tanto ao domínio de saberes necessários para assegurar a aprendizagem dos estudantes a partir das mudanças que lhe são demandadas, quanto os saberes direcionados às novas maneiras de ensinar e aprender, organizar o ensino, avaliar os estudantes, entre outras especificidades.

Ao comentar a respeito da avaliação, novas tensões surgem nas falas dos profissionais embora menos preponderantes, tendo em vista a complexidade e a responsabilidade que esse fator atribui ao docente, verificadas no item que segue.

- Avaliação

A avaliação sempre foi um dos aspectos que desperta debates oriundos de vastas visões, mas que continua sendo alvo de dúvidas devido ao seu caráter quantitativo e qualitativo, após a inferência da LDB, associado aos instrumentos de avaliação externa que, para os docentes, não condiz com as novas atribuições, como se pode perceber na fala que segue:

P8: Eu, eu acho assim que claro quando chegou ali nas avaliações eu acho que claro a avaliação é uma das piores partes, é tu avaliar alguém, né, porque, avaliar por prova, somente, é complicado. Daí o qualitativo, tem aquele lado assim, que daí o aluno só vai fazer o qualitativo e acha que tá... agrada... ou “*ah eu fico super quietinha*”, porque o aluno joga, né, conforme tá indo as coisas ele vai jogando né. Então a avaliação eu acho bem difícil até hoje eu acho bem complicado, a avaliação é a parte mais complicada. Porque nós avalia só o qualitativo? Se lá fora não é assim, né. Eu vou fazer o ENEM eu não vou ser avaliado só qualitativamente, ninguém vai querer saber como que você era lá, então, vai ser cobrado intensamente com outra parte né, então a avaliação eu acho difícil, sabe, eu acho bem difícil... esse lado.

Ao que foi declarado por P8, a avaliação do sistema exige amostra dos rendimentos dos estudantes, quantitativamente, a fim de atingir tais resultados. Gatti, Barretto e André (2011, p.41) apontam que:

Se, por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com

os processos. Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados.

O que os autores comentam está relacionado com a centralidade das políticas de currículo que, a partir da inserção das avaliações em larga escala, tendem a quantificar a eficiência das escolas e, sobretudo, dos professores, pelo rendimento dos resultados obtidos com os estudantes. Por fim, ainda com base nos estudiosos, esse processo destacado pode inferir na autonomia docente pela pressão que sofrem em prol do alcance dos resultados (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011).

Não é a toa que o surgimento influente das avaliações externas durante a década de 1990 repercute-se em várias propostas de formação de professores, como se verificou no segundo capítulo dessa pesquisa. Muitas variantes de propostas de formação continuada tendem a buscar abarcar as novas demandas sob a preponderância de pronunciamentos que preconizam o professor reflexivo, o pesquisador de saberes, destacando as competências necessárias para o trabalho docente (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011).

O que denota que novamente as melhorias em busca de uma educação de qualidade são atribuída aos docentes e à sua formação, sem preocupação com outros aspectos necessários para sua concretização. Por fim, deparou-se, novamente, com a influência de políticas educacionais nas tomadas de decisões oriundas de ações governamentais em grande maioria sem a participação da sociedade civil, as quais chegam ao contexto escolar e sofrem interpretações dos docentes, como observado na categoria que segue.

5.5 POLÍTICAS VIVENCIADAS APÓS A LDB: INTERPRETAÇÕES DOCENTES

Para abordar o que sensibilizou os professores durante o período de exercício efetivo a partir das várias políticas, parte-se da percepção de Vieira (2000) que adverte que as políticas educacionais repercutem no agir e no fazer a partir das ações governamentais, constituindo-se, desse modo, no período em destaque (1980-2018), uma diversidade histórica de políticas interligadas com as demais esferas do contexto social. Ademais, as políticas educacionais estão associadas ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que adentram o contexto escolar, exigindo mudanças nas práticas docentes.

Mainardes e Marcondes (2009) afirmam, com base em Ball, que o processo de atuação requer interpretações do texto legal para a efetivação prática da política. Além disso,

os resultados de uma determinada política são vistos pelo tempo de sua efetivação, pela influência que sofre e pelos acordos e ajustes realizados no contexto da prática. Para Mainardes (2006, p.50), ao analisar as políticas, dever-se-ia:

[...] incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Ao analisar as visões dos(as) professores(as) entrevistados(as) a respeito das políticas educacionais, expõem-se suas interpretações as quais dizem respeito às vivências e indagações individuais e, portanto, são de caráter diferenciado. As percepções dos sujeitos aqui apresentadas correspondem à visão micro deles pelas suas interpretações e práticas das políticas educacionais que mais influenciaram no seu campo de atuação, entrelaçadas com suas subjetividades, experiências pessoais e profissionais.

Dessa forma, para produzir a análise dessa categoria, recorrem-se às considerações de Ball e Bowe, enfatizando o contexto da prática que é onde a política é ressignificada a partir da sua implementação pelos sujeitos do contexto.

As falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) aqui abordadas referem-se às decisões tomadas pelos gestores públicos de ordem nacional e, mais especificamente, na ordem estadual. Assim, a presente categoria agrega as principais mudanças que sensibilizaram o ser professor e as escolas nesse contexto histórico, social e político em que emergem várias políticas educacionais após a LDB, estando dividida em duas subcategorias.

5.5.1 Mudanças Políticas no âmbito nacional

Conforme discutido no primeiro capítulo dessa dissertação, para Saviani (2008), a LDB 9394/96 deixou muitas coisas em aberto, em decorrência, exigiu-se a formulação de outros documentos legais que influenciaram na formação e na atuação dos professores. Nesse sentido, busca-se compreender como os professores vivenciaram o tempo longo das reformas no interior das escolas.

Para os(as) professores(as), essas mudanças foram vistas e recebidas com dúvidas e questionamentos, pois geram descontinuidade de algo para trazer algo novo que, pelas suas vivências, se resumiam em algo a ser feito sem maiores esclarecimentos de como fazer. Assim, para que as políticas fossem representadas nas escolas, contou-se com a criatividade,

diálogo e experiência dos docentes, que utilizaram seus conhecimentos para desenvolver as propostas.

Sobre as suas vivências, P8 aborda a preocupação com os estudantes recorrentes às mudanças inseridas com a LDB, enfatizando que o professor precisa estar preparado para as mudanças, uma vez que elas estão presentes no trabalho interativo com pessoas:

P8: Sempre assim, como que eu vou te dizer ãh, a gente ficava se questionando né. Porque a gente vinha vindo de uma formação e de repente a gente via certas mudanças né, e a gente se questionava assim oh, se era pro bem do aluno, porque pra nós o que importa é o aluno, né. Então, é pro bem dele, então sempre gera diálogos, muita conversa entre professores e tal e muito questionamento, a gente se questionava muito, era algo novo e, essas mudanças né, porque de lá pra cá nós tivemos muitas mudanças, e então foi o começo ali. E dentro do magistério você vive mudanças constantes, o próprio aluno te traz isso né, no dia a dia, *** na relação com o outro ser humano, né, tem que estar preparado pras mudanças.

Segundo Cury (2003), desde que a educação deixou de ser apenas responsabilidade da instituição familiar, ela ganhou grande ênfase nas propostas de políticas públicas. Assim, “a preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas” (Idem, p.02), de diferentes núcleos. Como na fala acima, nota-se a afirmação de que os professores “vêm de uma formação e de repente a gente via certas mudanças” (P8), o que salienta que as políticas educacionais modificam o ser professor, uma vez que influenciam o desenvolvimento profissional, e, enfatizam a necessidade de formação continuada para dar conta de tais mudanças.

Nessa perspectiva, P2 comenta que estar aberto às novas mudanças implica estar predisposto a elas, e isso implica novos modos de trabalho e produção do século XXI sob o toyotismo contemporâneo, destacado no Capítulo 1, postulando um profissional mais capacitado e flexível. Assim, também ocorre com o professor, como observa-se:

P2: Ser professor hoje é um desafio, é um desafio porque... muitas mudanças né, por um aspecto então bem desafiador né, a gente já comentou se são necessárias? São necessárias. Então a gente tem que ser, predisposto a mudanças né. Então essa é uma condição que a gente, né, muito assim, porque uma vez, a pessoa entrava num trabalho, entrava num banco do Brasil né, que foi o meu grande sonho né*** eu queria se agrônomo também***, mas no banco do Brasil, tô feito na vida, né, vou ficar aqui fazendo, e estou feito na vida e profissionalmente, tudo pronto né. Hoje nada mais disso vale né. Hoje você começa fazendo isso e amanhã você tá fazendo outra coisa né, é só falar com profissionais diferentes, se não tiver a todo momento inovando, renovando, se qualificando, tendo novas alternativas, cai na obsolescência e se foi né o profissional... Então ser professor hoje, nesse aspecto é desafiador como em qualquer atividade.

Para Ball (2002), as reformas mudam a ação dos sujeitos e também o sujeito, a sua “identidade social”, o que é ser professor em cada espaço e tempo. Como apontado no Capítulo 3, Pimenta (2000) considera que a profissão docente se transforma com o tempo de maneira que possa aderir às novas demandas impostas pela sociedade.

Outro aspecto relevante é a formação continuada a qual é tida como um instrumento essencial para pensar as propostas políticas como é notado nos projetos de formações continuadas das escolas que as abrangem em suas temáticas, relacionado à fala de P2, apresentada a seguir.

P2: As reformas... assim né, oh... no momento que há alguma coisa que tem que mudar né, a gente tem duas opções, uma é resistir a ela e a outra é aderir a ela. Então a gente sempre pensou que, nós temos que aderir a ela, né. Porque se a gente não fizer a nossa parte, como é que a gente vai saber se ela é boa ou não né. Então se teoricamente diz “*ah mas isso não é bom*”, né, agora se a gente, aplicar, fizer, aderir, enfim, e conseguir fazer com que haja resultados, então a gente vê que, vale apenas né. Se uma é melhor que a outra, aí é uma questão às vezes de pontos de vista. Mas a ... de modo geral, assim, as reformas têm que ocorrer para questão de atualização, pra questão de... novas tecnologias, situações, momentos novos, tudo vai entrando assim como se colocou que, tem que ser flexível nas mudanças e transformações né, e tudo o que vem. E assim, as políticas educacionais... quem é responsável vai tentar fazer, penso pelo menos que, que pense em fazer o melhor né. Então dentro disso, a gente procurou sempre, tivemos o propósito do grupo de fazer o melhor, e tentar, claro que muitas vezes é sair de uma zona de conforto né, “*ah mas tava bom esse plano, esse projeto, essa metodologia tava boa, pra que que vamos fazer uma porcaria aí né*”, mas é justamente aquela coisa que a gente se inova né, e se sinceramente é visto que não era tão bom, você nunca deve deixar as tuas práticas, que você domina que você conhece, que você tem segurança de lado, né. Você tem que introduzir aquilo que você vê que é possível né. E se vê que aquilo não dá certo, você retoma tuas, teu rumo né, e que você possa ir com segurança, né. O que é preciso sim, é a gente estar seguro do que vai fazer né. Então no momento que se muda alguma coisa, precisa se preparar minimamente pra conseguir chegar com segurança na prática né, e, passar a mensagem para os alunos, né. E havendo isso, já muito se resolve né. Se a gente tem certeza do que vai fazer, muito já se facilita o processo. E o resultado também né.

De acordo com Veiga e Silva (2012, p.16), a partir da LDB 9394/96, o professor “deve estar preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão, para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo de trabalho”, levando em consideração, inclusive, as alterações exigidas no perfil do trabalhador, e portanto na sua formação.

A partir do que foi postulado por P2, percebe-se, tendo em vista as contribuições de Ball em Mainardes e Marcondes (2009), que as políticas não são implementadas tal e qual pensadas no discurso e no texto, isso porque elas são produzidas ponderando sempre as

melhores escolas, desconsiderando outros contextos e seus recursos, além de que a efetivação de uma política se dá na prática, pela prática, e isso sugere repensar as condições da escola e dos sujeitos que a compõe. Além disso, os resultados são visíveis pela prática, os quais decorrem das mudanças nas ações dos professores, como mencionado por P2, bem como na aprendizagem dos envolvidos, a longo prazo.

Outra questão é a preocupação e a insegurança na profissão, em relação às recentes políticas educacionais – notável nas falas e sentimentos esboçados pelos(as) professores(as) – e ao destaque feito por Ball (2002) às mudanças as quais influenciam o ser professor, reformado, pronto para atender às exigências e atingir resultados. Nas falas abaixo, pode-se acompanhar os sentimentos esboçados pelos sujeitos no que diz respeito às mudanças mais recentes:

P7: Se fica ansiosa vendo tudo que está acontecendo [...] e muita insegurança dentro da nossa profissão, tanto, como [...] ãh profissional com as mudanças principalmente no ensino médio, que não se sabe agora o que que vai acontecer realmente com essas mudanças.

P8: A gente tenta entender, estudando, lendo, lendo. Tentando entender algumas coisas né, que não se adaptam também, que a gente não entendeu muito bem porque de certas mudanças né. Mas como elas veem de cima, elas vem, então tem que entra, estuda porque tem uma cobrança. E agora o que vai acontecer nesse ano né, a gente fica meio na dúvida né, mas sempre houveram mudanças né, vão se adaptar né, eu na minha opinião certos conteúdos, né, falando agora de conteúdo eu me parece assim que existe né, vendo a idade cronológica da criança e certos conteúdos ela não vai se adaptar, né. Eu observei assim algumas coisas que você trabalhava mais lá no nono ano digamos, jogados no sexto? né. Se estava ali, é porque houve todo um trabalho né... e chegamos lá, e me parece assim que vai ficar lacunas, eu sinto, e to meia em dúvida nisso sabe... Então na verdade vai recaí novamente a culpa no professor e quem vai fica com deficiência, se tiver deficiência nisso, porque a gente não sabe né, pode ser que seja uma coisa boa, se não, vai ser o aluno, né... vai ser o aluno que vai ficar prejudicado. Então essas mudanças aí tem que ver né.

Na fala de P8, menciona-se o termo “adaptar-se às mudanças” que, de acordo com Ball (2002), pode-se caracterizar por uma perda da autenticidade, pois exige-se uma nova performance de ser professor a qual se focaliza em levar os seus estudantes a atingirem bons resultados; uma vez não atingidos, a culpabilização recaí sobre os profissionais.

Em continuidade à fala de P8, P4 acrescenta a sua preocupação com os estudantes, pois, na sua percepção, esses muitas vezes saíram prejudicados das medidas políticas tomadas, o que se tornou algo de debate e críticas como se vê:

P4: Então... eu não vejo com muito otimismo essas mudanças, eu até as vezes costume dizer que, alunos, principalmente os alunos, em algumas dessas mudanças eles foram cobaias. Cobaias. Mudanças que vinham de uma hora para a outra, às vezes, ou quase sempre, sem maiores orientações, foram períodos que quando a

gente, os professores se adaptavam aquela mudança, vinha uma nova mudança, né. Nós tivemos aqui na escola, embora eu não trabalho com educação infantil, nós tivemos algumas turmas com sequelas de escritas, na escrita desses alunos, que foram sequelas que eles levaram em toda a vida escolar. E foi lá na alfabetização. A metodologia que a criança ela podia, do jeito que ela escrevesse estava certo. E eles não ficaram alfabetizados. Acredito que foi inclusive uma precipitação, uma má interpretação, porque depois a gente acompanhando os mesmos alunos, eles, nunca mais corrigiram essa falha.

Na fala de P4, encontra-se o papel central da interpretação dos professores nas políticas e os efeitos que elas podem ocasionar na prática pedagógica e no objeto de trabalho docente, quando se coloca que foi realizada uma “má interpretação”. Nesse âmbito, Mainardes (2006) contribui ao destacar o papel central dos professores na interpretação e reinterpretação das políticas a partir das suas concepções, o que interfere na implementação delas. Salienta-se que as leituras realizadas pelos docentes a respeito das políticas estão carregadas de suas subjetividades, experiências e concepções, por isso são singulares, tornando, assim, o campo das políticas educacionais um território de disputas e embates políticos.

Há de se ter um acompanhamento e um estudo com cada política proposta para que não se tenha um aligeiramento sem reflexão. Para isso, tempo e espaço para a realização de leituras e análises coletivas transformam-se em contributos para as interpretações, o que muitas vezes não ocorre devido à emergência com que são requeridas as novas exigências, especialmente as estabelecidas no âmbito estadual, o que não significa que o fazer escolar se modifique com as propostas políticas. As reais mudanças na prática partem de concepções de sujeito que se quer formar, o que postula a necessidade de professores críticos e criativos.

A seguir, destacam-se as mudanças vivenciadas pelos sujeitos a partir da implementação de políticas estaduais específicas destacadas por eles.

5.5.2 Mudanças Políticas no âmbito estadual

Considerando as políticas traçadas no âmbito estadual, os professores entrevistados mencionam, principalmente, as reformas curriculares atribuídas ao ensino médio. Dentre as destacadas, encontram-se as propostas de 2007 com as Lições do Rio Grande e a proposta do governo em 2011, o ensino médio politécnico.

Os professores questionam essas reformas que são implantadas “de cima para baixo” e que não consideram o entorno para a sua implementação, comentam também, em relação aos poucos investimentos, acarretando a culpabilização do fracasso da eficiência das políticas

aos professores mais uma vez. Segundo os docentes, as propostas são coerentes, o problema é a maneira como são implantadas, com rapidez e pouco tempo para estudos e planejamento. Nas falas abaixo, encontram-se as percepções a esse respeito:

P4: Nós tivemos também, uma mudança que foi assim um grande transtorno na escola até s... até que a gente entendesse o funcionamento, que foi a implantação do politécnico. Quando ele foi ENTENDIDO... ele foi excluído. E, sendo que no começo a carga horária do politécnico era muito elevada. Eu não posso dizer que foi... que o politécnico seria totalmente negativo, mas ele caiu como uma tempestade e assim, ele foi embora. E algumas coisas do politécnico poderiam ser boas e continuar, mas ele veio sem uma organização, os alunos não sabiam e a gente não sabia. Então, foi também um período que a gente diz que foi uma pena, que ele devia ter sido pensado e planejado de uma forma diferente. Por exemplo, a questão de que os alunos fizessem os projetos, colocassem em prática, é até que seria legal. Né. Mas com menos carga horária, aquilo ficou estafante. O terceiro ano no começo do politécnico tinha sete PERÍODOS era muita coisa, né. Aí os alunos que trabalhavam estavam isentados e daí não se sabia o que fazer, né. A própria reforma do Ensino Médio, que vai trazer a questão da educação integral, os itinerários formativos, novamente, outra mudança. De que forma que ela vai vir? [...] Essas reformas também, e falando do politécnico, falando da nossa escola, sendo a nossa escola, uma escola de interior, sem recursos, quantas vezes a gente pensou em levar os alunos conhecer uma empresa, conhecer uma indústria, conhecer algum outro tipo de trabalho, mas a gente tá longe, precisa fretar um ônibus, não tem verba. A escola não tem autonomia de pegar uma verba que talvez esteja sobrando e levar esses alunos. Então, todas as pesquisas tinham que serem feitas dentro do município de 3 mil habitantes. Então ficava uma chateação, restrito por falta de dinheiro. A nossa escola é uma escola pública, ela poderia ser mais enriquecida desde que se tivesse essas verbas essas POSSIBILIDADES de levar os alunos a conhecerem coisas diferentes. E sobre a nova possibilidade de ensino médio, eu particularmente me preocupo que tipo de reforma vamos fazer na nossa escola com: FALTA DE PROFISSIONAIS, COM FALTA DE PROFISSIONAIS PARA TRABALHAR NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA QUE SEJA UMA PESSOA QUE ENTENDA, PORQUE ÀS VEZES OS APARELHOS NÃO FUNCIONAM E NINGUÉM SABE COMO FAZER [...] porque aqui a gente trabalha, se defende por si, mas não para uma rede de internet e computadores, e a gente pensa, será que vai ser uma coisa frustrante DE NOVO? (!!) O que será que os alunos vão fazer em tempo integral? Não temos laboratório, não temos uma quadra de esportes... temos uma biblioteca bem equipada, temos o laboratório de informática sem ninguém pra ficar cuidando e ajudando, com metade dos computadores funcionam e às vezes não funcionam. Então, adianta? Se não mudar a estrutura física.

P8: Porque eu lembro que houve umas Lições uma época que a gente trabalhou (as Lições do Rio Grande). Era interessante, mas daí você ia trabalhar os conteúdos e você via que lá no meio você tinha que puxar coisa de outra... só que daí pra tu puxar coisa de outra pra quem trabalha nas exatas... pelo certo tem que ter toda uma caminhada né, até pra ti ensinar a tabuada lá no... você tem que fazer toda aquela parte concreta né, tem coisa que tu não pode jogar assim. [...] Eu acho que vai depender muito da experiência dos professores de como eles vão... porque hoje eu vejo assim, que eu não sou a mesma de 30 anos atrás, né, eu tenho assim, mais jogo de cintura né. Mas daí, nem todo mundo tem já toda aquela experiência.

Configura-se, a partir da fala de P4, uma preocupação com políticas de currículo e pela desresponsabilização do Estado com o financiamento da educação pública em relação aos investimentos necessários para a sua efetivação na prática. Saviani (2011) já afirmava que os

recursos repassados pela MDE, prescritos com o verbo manter, significou dar continuidade a algo que já existe e, nesse caso, o percentual mínimo atribuído não garantiu toda a demanda exigente referente ao pagamento dos salários e das condições dos profissionais e de infraestrutura. Como mencionado na subcategoria anterior, as políticas educacionais são pensadas desconsiderando as variações dos contextos escolares.

Com o breve resgate da construção histórica das políticas educacionais no Rio Grande do Sul, no Capítulo 1, interpretou-se que as principais propostas de políticas de governo consideraram o currículo escolar prevalecendo a descontinuidade sucessiva de governos políticos, elaboradas sem a colaboração da sociedade civil. Isso prejudica a efetividade de propostas e ações na educação pública, como os professores entrevistados abordam:

P3: Cada vez é um outro projeto né, quem tá no Rio Grande do Sul***, né, cada vez é um projeto diferente né, entra um faz de um jeito, o outro que vem não faz do mesmo, e a gente professor tem que (!!) seguir. Não tem uma continuidade, e a bomba é largada e a gente tem que tentar se encaixar e as vezes a gente fica perdido, a gente não sabe como fazer, e daí a gente faz o que, do jeito da gente.

P6: Olha eu acho que nós aqui na nossa escola, sempre procuramos... estabelecer uma regra assim básica que seria acompanhar aquilo que são as ordens né. Claro que a gente sente muito depois, quando chega no fim de quatro anos, muda o governo, muda tudo de novo, então no ano seguinte começa tudo de outra maneira diferente. A gente sentiu muito esse baque ali, mas sempre procuramos fazer o melhor possível nesse sentido de cumprir também as normas que vem de cima. Mas nós sempre procuramos fazer a escola acompanhar de acordo, claro que a gente entre nós colegas a gente sentiu aquele baque, mas agora começa outro diferente, e nós temos acostumados nesse sistema né e mudar tudo de novo, cada ano um plano né...

A descontinuidade acaba prejudicando o alcance de resultados positivos, e a cobrança estabelecida pelas avaliações externas acabam provocando, inclusive, um estreitamento no currículo das instituições e na ação pedagógica do docente. O que caracteriza a descontinuidade das propostas como um tempo insuficiente para poder garantir a qualidade.

Outro aspecto ressaltando é em relação à municipalização que para eles influencia tanto positivo quanto negativamente, tendo em vista a questão dos investimentos que são realizados na educação pública estadual atualmente, o que transparece uma questão temporária de encaminhamentos para ocorrer com todo o ensino fundamental.

P1: Atualmente, nós cedemos o espaço físico ao município, e as duas professoras veem do município. E, o município nos ajuda com mais uma faxineira e a merenda deles, que o município no caso como tem mais verba, ele repassa uma boa quantia de merenda que aí com o estado fica melhor pra fechar. Por que o estado tem toda aquela questão de atraso de verba, tu não tem reajuste, tu tem que dá conta com aquilo que vem, então a educação do estado, ela tá sofrendo assim, pra dizer bem a

verdade um desmonte, a gente percebe, que é uma coisa assim já, que é pra passar pro município. Então com a municipalização, os anos iniciais no estado até quando né... é e tu vê assim que eu, já vou buscar a minha formação no município. Eu vou por livre espontânea vontade, né, já porque aqui eu acho que já não... e lá eu penso que eu posso pegar alguma coisa nova né. E o município também nos chama, que nem quando vem brinquedos, coisas pras escolas deles, eles nos chamam pra brincar junto, fazer as coisas juntos, a gente tem uma parceria boa.

P3: A gente tem o ensino dos pequeninhos porque foi batido o pé, foi feito reunião, foi mobilização, porque se não a gente não teria, quem sabe a gente [...] teria só o ensino fundamental séries finais e o ensino médio, quem sabe só o ensino médio. Mas a gente tem professores, então eu lembro que veio até o CEPERS, foi feito mobilização o prefeito foi muito bacana na época. A gente não tem mais o Pré, já faz dois anos [...] dizem né que a escola estadual no futuro é só ensino médio né, eu achei que isso não é bom. Eu não presenciei as escolas aquelas dos interiores, que em cada comunidade tinha, os professores que eram da época acham que isso foi um pecado, terem fechado [...] mas cada tempo né com o seu tempo e com as suas modificações [...].

Vieira (2007) explica que, durante o início ao processo de municipalização, as disputas políticas entre estados e municípios enfatizaram especialmente a questão financeira, visto que, nesse período, apenas o ensino fundamental possuía recursos próprios, o FUNDEF. Contudo, a fala de P1, ao contemplar o “desmonte” que a educação estadual vem sofrendo atualmente com todo o descaso e desinteresse demonstrado pelos gestores, pode ser considerado também uma estratégia política para “livrar-se” da educação ou pensá-la à luz da política do Estado mínimo.

Considerando o que foi destacado anteriormente, a respeito da falta de recursos para suprir as demandas exigidas pelas políticas, P4 comenta a esse respeito:

P4: E... Eu acredito que assim, oh, que é uma coisa que a gente lamenta na escola... é a política, a própria política educacional, a distribuição das verbas, que às vezes, você acaba TEN-DO que comprar coisas porque TEM-QUE gastar naquilo e deixando a desejar outras coisas, então acho que a escola tinha que ter um pouco mais de autonomia, tanto na questão do gasto da verba quanto na questão de tomar providência com alguns A-LUNOS, porque hoje todos eles devem ser aceitos e tal, mas, tem que se pensar o seguinte numa sala de aula, se eu tenho 20 alunos numa sala de aula e eu tenho 3 alunos extremamente indisciplinados, cadê o direito dos outros 17 de ter uma aula agradável, de não terem seus direitos violados, cadê? É justo? Não é justo! Não é justo, porque as vezes você tem que mudar o seu plano de aula por causa de 5 alunos e os outros? E será que a gente não está focando demais nesses alunos indisciplinados e esquecendo aqueles outros? [...] Onde estão esses direitos? A falta de pessoal nos setores da escola prejudica muuuito, tipo professora de reforço, professora que, entenda lá no laboratório de informática, porque a gente vaaai, a gente entende sabe algumas coisas, mas tem coisas que a gente não consegue dar conta. Outra coisa, o professor leva pra casa, aula pra prepara, trabalho pra prepara, prova, avaliação. Né, ele leva pra casa, então às vezes é um acúmulo de funções, então as pessoas trabalhando nos setores seria muuuito importante, uma professora de reforço. Nós tivemos aqui na escola um aluno com síndrome de down que ninguém conseguiu segurar ele, o pai vinha todo dia, não se conseguiu ninguém, a profe tinha 20 alunos na sala, e os outros 20 que precisavam serem alfabetizados? Adianta ter inclusão? Sem você ter uma outra pessoa! Cadê o direito dos outros também, né. Então inclusão é bom, é bonito, é super humano ouvir falar nisso, mas

tem que ter suporte, tem que ter suporte, né. Então esses são os problemas, políticas educacionais, essas brigas, essas, essas, às vezes a gente nem sabe e vem um e-mail da parte da Coordenadoria que TEM QUE SER FEITO PRA ONTEM. Mas se vem de última hora, tem que ter um tempo pra preparar pra, tem que ter um tempo pra fazer o projeto, então assim, acredito que muita coisa que vem de cima não tem um olhar... pra escola... pra quem está na escola, nas possibilidades da escola.

Reforça-se aqui a autonomia da escola e de seus agentes em discutirem e ressignificarem os textos legais para proporem as próprias medidas e ações a partir das orientações e da realidade local. Com o caráter descontínuo e a ineficiência de acompanhamento e avaliação das políticas, afeta-se a efetivação das políticas implementadas no âmbito estadual, o que caracteriza o desmonte com a educação pública e o reforço da culpabilização aos docentes devido ao fracasso da educação.

Nesse sentido, reforça-se o que fora mencionado a respeito das interpretações que cada um exerce sobre uma política e sua prática. Sendo assim, os significados dos textos legais não podem ser controlados, mas sim podem ser recriados, ressignificados, por meio das interpretações dos docentes considerando seu comprometimento e sua postura político-pedagógica a respeito da implementação das diversas políticas podendo interferir nesse processo. Outro elemento está em relação aos investimentos financeiros ofertados pelo governo, que não atendem a todas as necessidades da escola, especialmente ao que foi exposto nas falas ao que condiz com a falta de recursos físicos e humanos.

Após abordar as mudanças decorrentes no contexto político vivenciadas pelos sujeitos entrevistados, organizou-se a próxima categoria, que também contempla variações na função docente, a partir dos contextos culturais, sociais e históricos.

5.6 FUNÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A escola sempre desempenhou uma função muito importante na sociedade, desde que ela era destinada a uma pequena parcela da população até seu acesso se tornar obrigatório e gratuito. Desde o início da escolarização brasileira em que os jesuítas estavam designados a catequizar até a tomada do Estado pela organização do coletivo de professores e responsável executor e avaliador das políticas públicas educacionais. Agora, ficando destinada à escola a função de atender às demandas sociais de acordo com cada período histórico, inclusive com as determinações legais que vão se firmando com o tempo, determinando novas funções para o professorado.

Desse modo, também ocorre com a educação na região em estudo. Desde o processo de colonização, desempenhada pelos imigrantes, a função da escola primeiramente estava em ensinar a língua portuguesa aos seus filhos, além de ensinar-lhes a ler, escrever e calcular (NETTO, 1981).

Durante a caminhada histórica das escolas investigadas, sua função e a do professor vão se modificando, como se percebe em documentos encontrados anterior a LDB 9394/96, os Planos Globais. Nesses documentos compreendia-a como uma das prioridades da escola inserir os estudantes e a comunidade escolar nas transformações rápidas que envolviam o processo educativo e as novas exigências culturais, tecnológicas e sociais do final do século XX, em busca da qualidade da educação.

Nesse sentido, estabelecia-se como filosofia da escola resgatar a função de ensinar, para assim obter-se o resultado esperado, a aprendizagem do estudante. P3 traça comparações a respeito da função do professor do início da sua carreira até a atualidade:

P3: Educar. A função do professor é educar... o aluno vem pra escola pra aprender... né, vinha na época 92... 2018... porém [...] além de educador, a gente agora precisa ser, psicólogo, enfermeiro, resolver problemas que acredito que agora é muito mais que antigamente, não que antigamente, 92 não tinha aluno que vinha com dor de cabeça, dor de barriga, que tinha que levar na cozinha pra tomar um chá. Mas hoje, tem psicólogo, a escola tem que encaminhar, não é diretamente o professor, mas alguém da escola tem que levar o aluno ãh, tem que ligar pro pai, às vezes tem que até levar o aluno pra casa porque ele tá doente. Agora além de educador a gente tem essas outras funções que não seriam, eu penso que não seriam da competência do professor, que daí a sobrecarga é muito grande, a gente deixa de ser professor, quem sabe a gente até falha né, porque tu te preocupa, olha vou atender o aluno que deu um mal estar, passou mal e os outros na sala de aula tu deixa eles. Então a nossa função deveria ser sempre educador e a sociedade também às vezes não vê a gente como educador, vê como, *“ah eles não fazem nada, estão ganhando sem faze” (!!).* Muitas pessoas veem a gente assim, *“ah trabalham na sombra né, não se estressam”*. O stress da gente não é um stress físico né, é mental [...] tem muita diferença tu estar lá fora e tu estar dentro de uma sala de aula né.

Nos documentos atuais, encontra-se o que foi definido pela LDB vigente: “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), com finalidade de promover a formação humana integral. A partir dos esboços dos sujeitos entrevistados, percebe-se que a atividade docente já não concebe apenas o domínio do conhecimento, mas envolve outras responsabilidades que incluem o domínio de técnicas, o cuidado com o estudante em todas as suas dimensões, agregando novas responsabilidades, embora não lhe são garantidas as reais necessidades para desempenhá-las. Como pode-se ver a seguir:

P8: Ai a função do professor... agora é mais, tu tem que dá aquela educação, tem que tá repassando um pouco da educação mesmo né, parte de valores e coisa. Antes o aluno já vinha com valores de casa né, tem que respeita o meu colega, tem que respeita o professor. Eu to convivendo aqui, eu tenho que saber lidar com minhasss reações né, não, agora não, é uma coisa assim oh, eu tenho vontade eu vou fazer, eu vou dizer e daí o professor nessa situação ele vê que ele perde muito campo, hoje em dia se perde muito aquele campo de mesmo de ação, né. Mas mudou, mudou o aluno, não tem como. Como era? Era diferente, não tem mais, era mais tranquilo. Mas também não dá pra se acomodar. Eu acho que a escola tem... hoje em dia a escola alimenta***, a escola... acalenta... sabe, a escola tem aquele papel... assim, então o aluno que fica o dia todo então, ele fica sobre a tua responsabilidade né. Então se ele tá com dor disso, você tem que se virá. O professor virou um pouco pai e mãe deles. E daí quanto a desejar a gente deixa né, você não tem condições, né, eu não sei o que aconteceu contigo, lá em casa né, eu não sei, daí tu vem conta alguma coisa e você tenta buscar... *“ai o que que aconteceu? Você não tá bem hoje?”* e tal, às vezes ele se abre, às vezes ele não pode né. E tu ouve as histórias e tu fica imaginando assim... nossa tu é bom demais, por aquilo que tu passa em casa né. Eu vejo assim. A gente pensa quando tá diante do aluno, eu analiso muita coisa. Nossa a gente é mais esse lado, sempre teve nós, sempre tivemos alunos com dificuldades, desde que eu entrei no magistério... SÓ QUE o que eu percebo lá no começo, os pais eram muito assim, nossa, eles tinham aquela responsabilidade com aquele aluno, então eles vinham falar com a gente, e a gente dizia *“olha ele está com esse problema”*, *“não, pode deixa profe, nós vamo resolvê isso aí”* sabe. Daí se tu dizia, fazia alguma coisa eles te apoiavam *“bah profe que bom que tu fez isso, que bom”* uma coisinha mínima eles diziam *“que bom, eu notei que ele gostou, que ele adorou”*, sabe, hoje, depois com o passar do tempo percebi que eles vinham mais pra nos cobrar, isso foi mudando, e daí foi mal na prova, o professor que não ensinou. Então essa que foi a grande mudança né.

De acordo com Gatti (2015), a humanidade vive um tempo nunca vivido antes. Uma humanidade densa e complexa que para a ela torna central repensar as características dignas de sobrevivência humana e isso implica o uso adequado do conjunto de informações que estão disponíveis em vários meios e formas, característico da influência cultural, cabendo à educação escolar um dos papéis sociais centrais, na sociedade do conhecimento. A autora ainda esclarece que, para lidar com esse conjunto de informações disponíveis, dependemos de “capacidades de análise e interpretação que dependem de conhecimentos prévios. Estes conhecimentos são, de modo mais específico, objeto do trabalho no universo escolar” (GATTI, 2015, p.03).

De acordo com Nóvoa (2007), há um “transbordamento” de funções na escola que foram lançadas pela sociedade e apropriadas pelos professores. De um lado, o professor é cobrado para “passar a matéria”, pois será exigido tendo em vista os resultados que precisa atingir; de outro lado, tem de atender às novas demandas dos estudantes, incorporando novos papéis sociais. Pelo o que foi destacado por P8, atualmente a escola e o professor vêm desempenhando novas funções, especialmente porque se obteve um novo perfil de estudante e de famílias, o que contribuiu para acrescentar mais responsabilidades para a escola. Nesse âmbito, P1 comenta que:

P1: A função assim, a função do professor naquela época era mais de perpassar os conteúdos... só... e ponto. Né. Como eu te disse, se o professor era mais afetivo, ainda ele desenvolvia um relacionamento com o aluno e tal, mas se não fosse, era aquilo e deu. E hoje não. Eu vejo que o professor, que a gente conversa sobre temas atuais, a gente trás pra sala, mas como não tem uma coordenação, eu falo por mim, não sei como os outros fazem assim, né. Então se tivesse uma coordenação aí sim, aí a coisa fica amarrada, e a coisa funciona também a nível de escola. [...] Então eu vejo que ainda hoje, ô a visão é outra, bem diferente... bem diferente. Pra mim eu acho que é melhor, porque eu trabalhei com crianças e continuo trabalhando, e eu também tive uma experiência com jovens, com adolescentes, mas, eu prefiro crianças. Eu prefiro crianças, eu acho eles assim, depois que tu conquista eles, tu tem eles. [...] Eu acho importante também esse lado assim, quando eu vejo que um aluno está muito quietinho, que não é o jeito dele, eu chamo assim lá fora né, eu pergunto pra ele o que que houve o que que você tem, e tal, porque às vezes ele também, você é a única pessoa que poderá ajudar. Então eu também acho que a escola, pra uma criança tem que fazer esse papel.

Na fala acima, P1 enfatiza a relação entre professor e estudante, destacando que a postura do professor conteudista deve abrir espaço para a escuta sensível aos discentes, percebendo-o como um ser humano. Vislumbra-se que as novas demandas advindas dos problemas sociais adentram crescentemente nas salas de aula. Em Nóvoa (2004, p.26), explica-se a relação entre a formação de professores e a função docente na atualidade, quando o autor afirma que:

[...] a nossa estrutura didática baseou-se na separação entre razão e emoção, no fechamento do processo educativo numa estrutura escolar rígida. Pensamos a pedagogia do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato. Acreditamos que a atividade emocional era separável da atividade racional.

Atenta-se para o papel da escola e do professor relacionado com a vida humana, e isso provoca repensar as questões naturais, sociais e políticas, entre essas a condição de equidade social no contexto educacional (GATTI, 2015). Nesse sentido, compreende-se o quão é importante investir na dimensão profissional e pessoal da formação do professor.

Nóvoa (2007) ainda argumenta que a função da escola e do professor tende a estar relacionada ao centro da proposta da instituição, no estudante ou na aprendizagem e concerne às tendências pedagógicas que ali influenciam. A tendência da pedagogia tradicional se direciona para a transmissão de conhecimentos, e a pedagogia moderna é centrada no estudante. De acordo com Nóvoa (2007, p.05-06), o centro deve estar na aprendizagem, e isso diz respeito a estudantes e conhecimentos, além disso, a aprendizagem:

[...] não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem

conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedade do conhecimento (Idem, p.05-06).

Tomando como centro a aprendizagem dos estudantes, valoriza-se a função da escola em formar um cidadão crítico, consciente e criativo, isso requer conhecimentos científicos e culturais, pois a aquisição de aprendizagens e conhecimentos se torna necessária para os estudantes incluírem-se na sociedade. Por hora, a formação de valores torna-se relevante, pois influencia na construção de aprendizagens. Para Gatti (2013, p.54), “o papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana”. Assim, para a autora, “a importância social da formação inicial de docentes fala por si” (Idem, p.52).

Sendo assim, constata-se que os professores desenvolvem suas funções sempre agregando outras em contextos vulneráveis, o que envolve sua dimensão emocional cotidianamente. Nesse sentido, a formação de professores precisa estar próxima dessa realidade.

Além de apresentar as mudanças sentidas pelos docentes em suas funções, destacou-se, na próxima categoria, o status social da profissão na atualidade dadas as expectativas dos docentes após o ingresso na docência e as várias menções à desvalorização que vem ocorrendo na atualidade sobre o ser professor.

5.7 STATUS SOCIAL

Para iniciar esse debate, recorre-se a Canário (1999), que explica que a escola perdeu sua legitimidade social e, em contrapartida, o professor perdeu seu status social. Vasconcellos (1995) sinaliza que a perda da ascensão social pela escola ocorreu com a retomada do processo de democratização da sociedade e a entrada das camadas populares nas escolas, fortalecendo-se atualmente com as mudanças nas características e modos de produção.

Ademais, com base em Vasconcellos (1995) e fazendo um paralelo com trechos das entrevistas, pode-se compreender que outras questões podem ser identificadas ao considerar a valorização social e profissional do professor, entre elas a queda na remuneração salarial, a escola e o professor entendidos como as fontes de conhecimento, a ausência de apoio da família e, atualmente, a baixa valorização social da escola e do professor, a culpabilização dos professores, a pouca valorização da educação. Aliado a isso, vários outros fatores foram

surgindo na prática direta na sala de aula, na relação com os estudantes, na falta de recursos e apoio. Portanto, a “queda do status social do professor; deixa de ser referência cultural da comunidade; crescimento da valorização social baseada na sociedade do consumo” (Idem, p.33), associado ao contexto social, econômico, cultural e político.

Nesse sentido, abordam-se as falas dos(as) entrevistados(as) que, ao entrarem na carreira docente, muitas expectativas pessoais e profissionais foram exaltadas, especialmente, no que se refere ao seu próprio reconhecimento enquanto profissional da educação, embora, como P8 comenta, já avistava uma profissão desvalorizada historicamente.

P8: Se ouvia muito falar que essa carreira estava, já estava bem desvalorizada *** quando eu entrei, não entrei cheia de sonhos não né. Os próprios professores do magistério já avisavam a gente né, que era uma caminhada bem difícil né justamente por causa da DESVALORIZAÇÃO NESSA PROFISSÃO né. Mas como eu tinha meio no sangue, eu, sabe *** eu não me vejo fazendo outra coisa né, então, eu, eu encarava. E assim, a gente passou muitas dificuldades, de ter que se aperta tanto no financeiro né, então se pedia muita formação, cursos e tal, mas na época não se dava muitos cursos, de graça, ou não se incentivava a saída do professor na escola, era bem assim, bem difícil né. Então, eu vejo assim, ãh que eu esperava lá no início talvez mais apoio, talvez que viesse mais apoio ao professor, que a gente não ficasse perdido né, tipo tu encarou, agora topa porque... né, se vira. Eu me senti muito assim, então nas minhas expectativas eu achava que tivesse um pouco mais de apoio, não da escola, a escola é maravilhosa, a gente sempre se ajudando e se não tivesse isso a coordenação na escola e direção que te incentivasse né seria bem pior, mas eu esperava mais sabe, mais formação de fora também que viesse mais, e seguidamente a gente era chamado, nós nos reunirmos e daí nós tínhamos que nós mesmos que pensar muitas vezes o que fazer, e nós íamos talvez buscar algo novo, quando a gente saía da escola, então essas coisas assim achei que teria que ter um apoio do sistema, teria que ter. Mas eu vejo assim que hoje, o professor tem muito mais abertura, na época nós não tínhamos internet, não tínhamos cursos, nada, porque além de você fazer um curso lá na faculdade, você ter acesso a pesquisa mais fácil né. Então isso eu acho que assim, ajuda muito e o professor apesar de ele ainda não estar sendo valorizado, a gente sabe que é uma classe né, mas ainda existe mais preocupação com a educação hoje em dia sabe, da parte até dos... ãh de agora em diante... não sei né. Eu vejo né, que tem mais apoio, mais apoio nossa, tipo até ali pras séries iniciais, o primeiro ano né, formação, houve formação há uns dez anos vem sempre tendo formação, isso aí é uma coisa ótima né. Eu acredito que, EU ACREDITO que [...] ãh haja uma melhora né, não vamos perder as esperanças.

A imagem do professor, da escola e da educação, do mesmo modo que são requeridos e indispensáveis, são, por outro lado, vistos como indesejáveis gastos para o setor público e seu governo (VASCONCELLOS, 1995). Outro aspecto, mencionado pelo autor, é que a escola pública sofre um desgaste e, ao que parece, a saída é a privatização. Nas falas abaixo, observa-se as visões dos professores a respeito da educação que denotam um sentimento de solidão frente a realidade em que estão vivenciando, esse sentimento ocasiona o mal-estar docente pelas condições de trabalho que se submetem.

P1: Então eu acho assim, que é uma forma que ninguém acredita parece na educação. Às vezes a gente se sente sozinho. A gente se sente sozinho, porque ãh o próprio assim o sistema, tudo.

P6: Olha, eu não sei, o que que eu posso te dizer, no dia de hoje... [...] sei lá, mas eu acho que mesmo a educação se torna mais... não vou dizer banal mas pelo menos mais leve, parece que as pessoas não levam muito a sério né, principalmente, os dirigentes. E a gente fica meio frustrado por causa disso né. E a gente leva aquele ressentimento que parece que a educação está meio caindo né...

P2: Certo. Eu cheguei a pensar já muitas vezes que, eu acho que a educação não vai, não vai chegar a ponto de, de se dizer no Brasil que foi graças a educação né. Mas eu acho que vai ter que ser pela educação, que vá se superar dificuldades, problemas, uma série de coisas, né, que deveriam ser melhores. Então eu acho ainda que vai chegar um ponto né que, que alguém vai ter essa, esse compromisso, né. Vejo como um compromisso, né.

Para Vasconcellos (1995), vários fatores são redundantes para a queda do sentido da escola na atual sociedade, há a questão do professor que foi perdendo sua posição social, embora nos municípios investigados ele ainda seja visto com um pouco de reconhecimento, como se pode notar:

P5: Olha a figura do professor não é mais a mesma que se via antes [...] porque eu lembro assim oh, se tinha uma festa era, O PROFESSOR. E hoje se você vai numa festa, você é uma pessoa... igual a outra né. Não que a gente queira que seja uma pessoa em destaque, mas não é a maioria, mas ainda existe assim, os que eu alfabetizei são pais, e eu já alfabetizei os filhos deles, eles veem me cumprimentar e me dizem “*professora*”, mas alguns fazem de conta que não me conhecem mais (!!). Enquanto a gente é profe deles, dos filhos, “beleza, a professora”, mas não é a maioria né, uns assim que a gente tem um reconhecimento, outro dia até nós comentamos na secretaria, que “*meu Deus do céu, que assim tão, esquecem da gente só é professora enquanto a gente é professor do filho*” mas eu disse “*gente não e todos*” tem uma minoria mas ainda tem, porque eu lembro olha, são 40 anos, ao todo, de lá, tem pais que vem e me chamam de professora, né, então isso é gratificante né ***.

P6: Olha, no começo da carreira quem era professor era considerado uma coisa inédita, tu era visto, talvez não digo um mito, mas... bem posicionado lá né, uma posição mais elevada (!! e tudo mais né. E agora parece com o passar do tempo que isso cai, caiu bastante, né. E eu acho que a posição do professor, ou ele é professor, ou professora então tá, todo mundo ficava assim... qualquer é hoje dia de hoje todo mundo fica assim oh pode ser qualquer um, até muitas vezes menos né. Eu vejo por exemplo, eu escuto, quantas pessoas foram até agredidas pelos alunos e tudo mais né, a gente fica pensando né, mas o que que tá acontecendo com o dia de hoje, qual é o valor de um professor, saber que todas as profissões passam pelas mão de um professor e muitos não dão valor.

Atrelado à falta de status social da profissão, outro aspecto mencionado pelos docentes é a desvalorização salarial e profissional, como se verifica a seguir:

P6: Valorização profissional e também valorização em dinheiro, né eu acho... olha [...] um professor, vamos fazer o seguinte, pensar, formado por exemplo lá em pedagogia, ou seja lá o que for, daí trabalhar num colégio pra receber mil reais por mês... enquanto que numa empresa, ou qualquer outra coisa né vai receber 4, 5, 6

muitas vezes até mais, então o pessoal não sente estímulo pra fazer e se formar professor, né. Então, a gente é muito, muito desvalorizado nesse sentido, financeiramente. Olha pode ver nas faculdades, quais são as faculdades, universidades que ainda tem o que se refere ao magistério, os cursos estão fechando, quase todos, não sei se não vai chegar um dia e não vai fechar quase todos e aí? Como é que vai ser os futuros professores? [...] e também perante a comunidade também, a sociedade num geral o professor é uma coisa comum, ele é um outro empregado ali e pronto, não tem respeito, não valoriza...

Para Vasconcellos (1995, p.77), “com a própria remuneração que está se dando aos professores, está se colocando em risco o próprio futuro da profissão [...] uma vez que os jovens sentem-se totalmente desmotivados ao constatar a situação dos professores”. Isso pode estar associado à histórica vocação e missionária da profissão docente, como corrobora Gatti, Barretto e André (2011, p.94), essa visão missionária tende a criar um “tensão de *status*”.

Romanowski (2007, p.41) contribui ao comentar que: “Possuir a valorização e prestígio social, usufruindo de uma situação econômica digna, é igualmente, condição para o exercício profissional”. Dessa forma, para que o professor sinta-se reconhecido e valorizado, é necessário repensar condições salariais condizentes com o que lhe é exigido pela sua formação e atribuições, o que torna importante fomentar mudanças nos investimentos na educação pública a curto prazo.

Como comentando por P2, a respeito da esperança, pondera-se que a esperança na perspectiva freiriana é necessidade ontológica, contudo, ela precisa ser crítica para ser posta em prática. E um dos locais para ser posta em prática é a escola, um espaço de diferentes encontros, relações, partilhas, convivência entre seres humanos. Um dos meios para criticá-la é por meio do diálogo entre os docentes no contexto em que se inserem.

Além disso, é necessário mostrar à sociedade o trabalho comprometido que é desenvolvido na escola pelos professores na formação dos cidadãos. Outro aspecto é o movimento de luta e acompanhamento por políticas educacionais alinhadas às necessidades da educação e da categoria (VASCONCELLOS, 1995; 2011).

Ao findar a análise, apontam-se elementos estruturantes que correspondem à problemática levantada de modo a caracterizar os processos de formação inicial e continuada presentes no período de 1980 a 2018, dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais, na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Verifica-se que há várias características presentes, principalmente a respeito da formação continuada, por retratar experiências diversas e singulares dos sujeitos, uma vez que correspondem ao que foi significativo para cada um. Em itens, organizou-se as características presentes na formação docente:

- Verificou-se que a concepção de formação inicial esteve pautada na racionalidade técnica, tendo em vista a separação entre a teoria e a prática que presume pela formação como um tempo distante da ação. O que pode ser verificado também, nas contradições presentes nas falas que abrangem a função do professor, caracterizado pela estrutura didática que separa a razão e emoção, e que é oriunda de uma visão essencialista de ciência, e pelo estágio curricular supervisionado que é entendido pelos sujeitos como uma atividade prática;
- Aponta-se a divergência entre a perspectiva acadêmica que postula a formação de um especialista em domínio de conteúdos pelas falas que abrangem a formação em nível superior. Em contrapartida, a formação inicial em nível médio (magistério), para os(as) entrevistados(as) compreende uma formação prática;
- A formação didática dos professores nos cursos de formação inicial assumem um o caráter técnico e instrumentalizador, que interfere na sua reflexão sobre as mudanças e inserção de novas práticas pedagógicas;
- As trocas de experiências estão presentes nas formações continuadas como uma característica positiva na maneira que correspondem à construção de novos saberes com base nas experiências acumuladas pelas práticas;
- Há um desejo de agrupamento de professores que exercem a mesma atividade para as formações continuadas, que caracteriza a fragmentação presente na formação inicial, entre os níveis de ensino e áreas do conhecimento;
- As formações continuadas não são obrigatórias e condizem com o interesse pessoal do professor, e portanto sua profissionalidade é conquistada também pelo seu profissionalismo (comprometimento e comportamento);
- A formação continuada é vista como uma necessidade dos professores frente aos desafios que enfrentam e, portanto, se caracteriza a formação docente como um processo inacabado e permanente;
- A gestão da escola desempenha um papel decisivo no que tange à organização, à execução e à avaliação das formações continuadas, o que pressupõe repensar a formação desses formadores;
- As ineficiências das formações traduzidas nas falas dos(as) entrevistados(as) correspondem a formação continuada à um caráter imediatista, algo a ser cumprido, que resulta em desmotivações dos docentes;

- Os sujeitos entrevistados atribuem valor à formação continuada, pois compreendem que o professor precisa estar em permanente processo de aprendizagem e, assim, garantir o domínio de saberes necessários para a prática de ensino, o que é destacado pelos docentes à medida que tomam a formação com base para a profissão.

Por fim, encaminha-se para o desafio proposto com o produto concretizado dessa pesquisa, o qual agrega a história dos contextos escolares em que os sujeitos envolvidos estão inseridos, abordando as principais mudanças recorrentes na formação e na docência na região da AMAU/RS, a partir da junção desta pesquisa e da pesquisa elaborada pela pesquisadora Mirian Eugênia Poletto Meneguello.

6 MANIFESTA-SE O DESAFIO: O ENLACE ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO

A fim de organizar a sistematização da pesquisa em um produto digital com imagens, documentos e análises científicas, acerca da constituição da formação e da profissão docente na região da AMAU/RS, o qual servirá de base para outras pesquisas educacionais, descreve-se aqui a organização desse desafio esperando que possa contribuir na reflexão de orientações as quais buscam subsidiar a construção de diretrizes a respeito da formação de professores desse contexto histórico e social, tomando a docência como base.

O produto está organizado em três partes: a primeira conta com a contextualização das escolas públicas estaduais pertencentes a 15ªCRE, localizadas nos municípios da região da AMAU/RS, totalizando-se 16 escolas. Além da contextualização, conta-se com o arquivo de fotos e imagens antigas e atuais das escolas. Na segunda parte, encontram-se aspectos presentes na formação e na docência, na medida em que a escola é concebida como um espaço de formação e desenvolvimento profissional, tendo em vista o que foi considerado na pesquisa. E, por fim, realiza-se o enlace entre as temáticas ao possibilitar um diagnóstico da realidade, considerar as possibilidades e diretrizes para a formação continuada e apontar a articulação entre a pesquisa e o ensino no processo de formação docente, levando em conta os desafios da docência na atualidade; para isso, as condições e os recursos precisam ser considerados.

Assim, a seguir, retratam-se as possíveis considerações desse trabalho, procurando responder às problemáticas levantadas para a sua concretização e, em apêndice, encontram-se apontamentos e diretrizes para pensar a formação continuada de modo a abranger as dimensões científicas, pedagógicas e com ênfase na dimensão humana. Para a construção das diretrizes, tomou-se como base as referências utilizadas na dissertação.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Investigar é certamente uma das principais ações formativas do ser humano, do professor e do pesquisador, ação que corresponde ao processo que desenvolvi durante esses dois anos de caminhada sobre a formação de professores em um determinado tempo e espaço.

A dissertação aqui apresentada foi produzida a partir do estudo qualitativo, bibliográfico, documental e de campo, cuja proposta objetivou investigar e analisar as características presentes nos processos de formação inicial e continuada, no período de 1980 a 2018, dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

A partir da apreensão do aporte teórico, buscaram-se compreender os marcos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais que influenciaram o processo de evolução e organização escolar, a concepção de educação e de escola no que representa os campos investigados, nos períodos de 1980 a 2018, abrangendo o cenário estadual e nacional.

Nesse propósito, verificou-se que a concepção de escola e de educação presente nesse tempo e espaço está vinculada ao processo histórico de colonização da região da AMAU/RS, o qual foi marcado pelo predomínio de uma cultura europeia. Assim, a Igreja Católica exerceu papel relevante na construção de escolas, cuja função estava em escolarizar os filhos dos colonizadores.

Depois de serem assumidas e controladas pelo Estado, a sua estrutura física passa das casas-escolas para espaços escolares modernos e sem luxos, denominados grupos escolares, transmitindo uma visão de organização de escola e de educação influenciada pelo positivismo, e pautada no tecnicismo pedagógico.

Muitas melhorias foram realizadas nos prédios escolares desde suas criações, tendo em vista a dimensão pedagógica e o bem-estar dos estudantes, o que presume que o espaço escolar constrói uma cultura organizacional, uma vez que esse espaço torna-se um lugar construído histórica e socialmente pelas relações estabelecidas em seu entorno. Da mesma forma que os espaços escolares retratam características culturais, políticas e históricas, eles refletem a insuficiência ou presença de recursos financeiros e repercutem as ações e ideias dos governos.

A partir do resgate contextual realizado para atender ao recorte temporal da pesquisa, verificou-se que, após o processo de redemocratização da sociedade brasileira, com a garantia de acesso e expansão da escolarização, a formação de professores começou a ganhar espaço

nas políticas públicas. Nesse período, há um acréscimo de reformas criadas dentro de uma perspectiva que atende à lógica mercantil e produtivista sobre a educação. Assim, as prioridades de cunho educacional são revestidas pelas orientações dos organismos internacionais, pautados em discursos de modernização e privatização, perante a interferência do sistema econômico sobre os demais.

Sob a lógica neoliberal, a educação pública recebe sentido de fracasso e inutilidade, apresentando o discurso de crise do Estado o qual reduz os investimentos financeiros na esfera educacional, reiterando suas responsabilidades e tornando-se o principal regulador e avaliador de programas e políticas educacionais. Nesse âmbito, a escola passa a conceber em seu currículo a função de desenvolver as competências e habilidades necessárias para formar um cidadão competente, atendendo às novas demandas sociais as quais são verificadas e medidas numericamente pelas avaliações externas.

Ao que pondera, é uma vertente pedagógica que busca com sua organização pedagógica e administrativa acolher as demandas impostas pelas legislações enraizadas na política neoliberal, cujo foco do processo pedagógico está centrado no controle dos resultados. Assim, o currículo escolar, inclusive por estar associado às avaliações externas, torna-se o principal alvo num território de disputas políticas, historicamente marcado por decisões tomadas na esfera estadual, as quais são conduzidas por políticas de governo que se modificam a cada entrada de um novo governo político-administrativo, interferindo também no desafio de ser professor nesse contexto de variadas mudanças e de aquisição de novas funções sociais.

As novas funções do professor estão diretamente associadas às mudanças presentes no contexto cultural, social e histórico que influenciam a escola, atribuindo-lhe novos papéis. Dessa forma, com o decorrer do tempo, as alterações que movem a sociedade do conhecimento adentram nos contextos familiares, modificando o perfil discente e as relações interpessoais. Assim, a escola concorre com outras instâncias culturais e tecnológicas na tarefa de produção de cultura, modificando e ampliando a função do professor, que agora vai além do domínio de conhecimentos. Presume-se, portanto, que a formação docente deva estar próxima dessa realidade, uma vez que as constantes mudanças nos modos de ser e estar na profissão são alterados por estarem associadas a essas transformações.

Nesse contexto, observou-se que o marco político da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 exerceu significativa interferência tanto no que tange à formação dos docentes quanto à organização escolar. Após a LDB, a organização administrativa da escola passa a

assumir um caráter administrativo e pedagógico por meio da gestão democrática, tornando-se o primeiro contato com as políticas educacionais, e é responsável pelas formações continuadas no âmbito escolar.

Em relação à “implementação” de políticas educacionais, sobretudo as políticas curriculares que são, em grande parte, as mais presentes no contexto, percebe-se que há uma adaptação e não uma adoção tal e qual o texto pressupõe. Isso se dá em virtude das interpretações e ressignificações que os professores fazem sobre os textos legais, em relação às variações contextuais que não são concebidas pelos documentos, embora as tenham como base em suas propostas político-pedagógicas. Por isso, não é um ato técnico ou mecânico, pois exige consciência política e pedagógica, e isso está imbricado em suas experiências de vida profissional e pessoal, em seus valores culturais e na sua formação.

Nessa perspectiva, a ligação entre a escola e os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos ressalta a importância da formação de professores em prol da organização escolar e da efetivação das políticas educacionais, uma vez que se percebe que a formação continuada constitui-se em um espaço para as suas generalizações e interpretações.

Ao que foi postulado a respeito dos programas e ações políticas de formação inicial e continuada de professores, inseridos no contexto brasileiro após a LDB9394/96, considera-se que essas também são impactadas sobre essa concepção produtivista de educação, na medida em que correspondem o processo formativo ao atendimento das demandas políticas educacionais, em suma as que abrangem a verificação do rendimento dos estudantes.

Com base na análise histórica, na década de 1980, a formação docente começa a ser posta em questão a partir de movimentos e associações de professores que tomam a docência como base para as suas propostas, evidenciando o caráter de desprofissionalização docente que já perpetuava. Assim, durante a década de 1990, os cursos de formação inicial começam a ser revistos abrangendo novas propostas de formação de professores sob as orientações dos organismos internacionais cujo princípio está no desenvolvimento econômico da sociedade.

As novas demandas estabelecidas após a LDB 9394/96 para a educação básica consideram a formação inicial e continuada dos professores nas discussões e, sobretudo, nas propostas políticas, passando a exigir uma nova característica no perfil docente, a formação em nível superior. Essa imposição ocorre de modo aligeirado com a criação de IES as quais, como visto, também podem estar associadas aos interesses do mercado, que, para Barretto (2009), não consideram o enlace entre a pesquisa e o ensino.

As Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2015, passam a abordar a formação continuada nos documentos de modo a valorizar esse processo formativo, e partem de uma concepção de formação baseada na docência, de modo a formar um perfil de professor pesquisador, aliando teoria e prática; ensino e pesquisa. Dessa forma, de acordo com as Diretrizes, a formação docente deverá assumir uma concepção de educação emancipatória e permanente.

Na Política de Formação de Professores, lançada em 2017, apresentada por Castro (2018), após um cenário político que evidenciou várias mudanças de caráter conservador, apregoa-se uma culpabilização aos docentes, tendo em vista os resultados obtidos na educação, não compreendendo os outros fatores dos quais os docentes dependem para realizar o seu exercício profissional. Já se mencionou que se acredita na relevância da formação docente, porém não a caracteriza como a única saída para alcançarmos a qualidade na educação. Esse termo é apontado várias vezes durante a pesquisa; embora não seja objeto direto de estudo, utiliza-se dele tendo em vista que é um fator presente nas políticas públicas educacionais.

A partir da característica anunciada sobre o perfil docente em exercício, procurou-se identificar e apontar outras características fundamentais tendo em vista o resgate das experiências formativas dos docentes, os dados presentes no sítio do INEP/MES e os recolhidos nos campos investigados.

Ao que se identificou, prevalece o predomínio da feminização que historicamente está associada à escolha profissional dos sujeitos envolvidos, estas por sua vez estão carregadas de subjetividades. Outra característica é a cor/raça, cuja prevalência da cor branca se dá tanto no perfil dos docentes quanto na histórica formação dos municípios, podendo estar entrelaçada com o acesso aos centros de formação superior que ainda é menor pelos não-brancos.

A respeito da formação, averiguou-se que se compõe uma categoria homogênea ao nível de escolarização e adequada ao que determina a LDB 9394/96. Os/As professores(as) formados em nível superior possuem, em sua maioria, licenciatura curta e plena, alguns com Curso Normal Superior. Há poucos professores com formação em bacharel e complementação pedagógica nas escolas investigadas, o que pode ser uma característica a ser visualizada como uma renovação do quadro de professores, visto que essa também se compõe como uma alternativa para a formação docente. Essa renovação também poderá ocorrer devido à característica presente na faixa etária dos docentes em exercício, haja visto que há predomínio de docentes acima de 51 anos de idade, e que, por já possuírem uma longa caminhada na

profissão e no espaço em que estão inseridos, denota-se que o sentimento de pertencimento torna-se presente em suas relações e no seu cotidiano.

Contudo, uma renovação no quadro de professores deve ser pensada a partir da atratividade da profissão docente a qual, atualmente, vem sofrendo desvalorização social e salarial, interferindo, segundo os docentes, na falta de jovens nos cursos de formação de professores. Isso implica melhores condições de trabalho, de salário, condizendo com o nível de formação em relação a outros profissionais, e valorização profissional e social.

A crescente desvalorização social e profissional que caracteriza o período em estudo demonstra uma crescente perda de status social e de posição do professor nas comunidades locais. Ao mesmo tempo em que a educação e o professor são vistos como indispensáveis, tornam-se indesejáveis gastos do ponto de vista dos representantes políticos, que são percebidos pelos professores à medida que se sentem sozinhos na educação. Ao que foi debatido, muitos fatores podem ser considerados no que tange à perda do status social do professor e da escola. Entretanto, esses elementos são relevantes para repensar a atratividade da profissão docente, e isso cabe às reformulações políticas.

Além disso, após a legislação em vigência, a LDB 9394/96, toma-se a formação como necessária para a profissão, o que valoriza o domínio de saberes específicos para o exercício profissional. Muitos desses saberes são construídos na prática pedagógica e na experiência profissional dos docentes, o que engrandece o processo de formação continuada em serviço, uma vez que, na partilha e no espaço escolar, aprende-se a ser professor.

Nesse sentido, considerando o que esteve presente nas falas dos docentes, no status ao saber da experiência que está associado à história de vida profissional desses sujeitos que possuem mais de 25 anos de profissão, de acordo com Tardif e Lessard (2011), esse discurso é fortalecido nos momentos de crises da profissão. Para Nóvoa (1992), em períodos de crises, deve-se pensar a formação docente nas dimensões pessoais, sociais e profissionais, pois, além de profissional, o professor também é um ser humano e merece ser respeitado como tal.

Por meio do recorte bibliográfico e das entrevistas, notou-se o caráter da formação como permanente e contínua, sendo um processo inacabado que não avança no individualismo, mas nas trocas de experiências, na busca, na construção e na articulação de saberes teóricos e práticos. Assim, a formação passa a dar conta das mudanças oriundas dos aspectos abordados na pesquisa à medida que o professor assume-se como sujeito da própria formação.

Ao que se observou dos documentos e das entrevistas, a formação continuada tornou-se um espaço essencial para as trocas de experiências e para a atualização e mudanças nas práticas docentes, correspondendo às propostas políticas, tornando-se eficaz no que diz respeito à disseminação de políticas educacionais e reformulações de documentos a partir das exigências legais. Embora abranja uma diversidade de propostas, no espaço escolar, essas vêm tornando-se mais restritas pela falta de recursos financeiros e por assumir, muitas vezes, o caráter imediatista.

Já havia sido mencionado nessa pesquisa, embora não seja seu foco, a questão do financiamento, mas percebeu-se que essa questão é de suma importância para pensar condições básicas para a construção de políticas de valorização docente, como Gatti, Barretto e André (2011) destacam, o financiamento é uma das bases para o incremento de políticas que atendam aos direitos dos profissionais, entre esses, a formação continuada em serviço.

Entretanto, as formações continuadas tornam-se permanentes à medida que ocorrem durante toda a vida e especialmente por darem-se em contexto de constantes mudanças e transformações no entorno da escola. A escola, por sua vez, não está isolada do restante da sociedade e, assim, modifica os modos de ser e estar na profissão, inclusive, por demonstrar as fragilidades da formação inicial.

Sobre esse aspecto, os(as) professores(as) em exercício, compreendem em sua maioria uma falta de relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial. Com a análise compreende-se que essa visão corresponde a uma concepção de formação pautada na racionalidade técnica. Essa visão de ciência e de formação promove um esvaziamento da capacidade criadora e reflexiva dos docentes, por separar a teoria e a prática.

Em fala que aborda a relação entre teoria e prática na formação, prevalece a explicação do(a) entrevistado(a) em estar dentro da escola, o que pressupõe que a formação deva estar dentro da profissão e vice e versa. Desse modo, considera-se essa relação um elemento estruturante para repensar as diretrizes de formação docente na esfera regional, partindo da articulação entre espaços formativos que tomam como base a docência e a articulação entre o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática, em enlace com as dimensões científica, pedagógica e humana na formação dos docentes.

Pensar a formação inicial infere na superação dessa concepção, por meio da pesquisa, da leitura da realidade, do aporte teórico, da prática contextualizada, política e sustentada por uma teoria, pois a formação teórica e prática do professor está ligada à qualidade do seu exercício profissional.

Como foi percebido, a formação continuada em serviço repercute o caráter formativo da escola como um locus privilegiado para que ocorra esse processo, tendo em vista o *continuum* da formação e do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as formações continuadas precisam identificar e levar em consideração os interesses e as necessidades do contexto educativo, aliando a teoria e a prática, o qual, para Giroux (1997), além de pedagógico precisa ser político.

Ademais, as formações continuadas correspondem a um espaço de luta da categoria por melhores condições de profissionalização, de valorização e de posição como profissional. Sendo assim, o processo formativo deve assumir compromisso com o ato investigativo, o que torna a produção intelectual necessária para a reflexão da própria prática, e isso implica saberes científicos, técnicos, pedagógicos e ação política (CURY, 2003; GATTI, 2013).

A partir da pesquisa realizada, fortalece-se a necessidade de um profissional criativo e crítico, comprometido com a formação e a atuação, a fim de dar conta das atribuições docentes tendo em vista as várias mudanças que interferem o exercício profissional.

Em todos os aspectos destacados nesta pesquisa, buscou-se apresentar a relação e os desafios presentes na formação docente e nas políticas educacionais, a partir do contexto social e histórico em que está situada. Ao que foi averiguado, requer-se docentes com comprometimento e comportamento investigativo, para poder dar conta do seu fazer e ser docente na atualidade. Contudo, as condições tais como tempo, espaço e recursos, salário digno, perspectivas de trabalho motivadoras, são questões que se ligam à formação inicial e à formação continuada dos professores, por isso, precisam ser colocados em pauta nas políticas públicas.

Assim, caracteriza-se o docente desse contexto como um ser aberto às novas mudanças, flexível e capacitado de acordo com os novos modos de trabalho e produção do século XXI sob o toyotismo contemporâneo. Ademais, ser professor nessas condições é desafiante, pois as várias mudanças advindas das reformas mudam a ação e os sujeitos, determinando o que é ser professor em cada espaço e tempo. Nesse contexto, a escola é desafiada a repensar seu papel frente a essas transformações que, conforme Libâneo (2015), caracterizam o processo de integração e reestruturação do sistema econômico e inferem em novos modos de organização e estrutura escolar e no trabalho pedagógico.

As características da sociedade do conhecimento já estão colocando em pauta as novas funções sociais da escola e do professor, tendo em vista as novas relações que permeiam a cotidianidade e o novo perfil discente. Entretanto, as rápidas mudanças presentes

na sociedade capitalista, associadas ao que atualmente denomina-se de Quarta Revolução Industrial, e que inferem nos modos de produção e relações humanas a partir da conectividade e da interatividade, atribuem à formação inicial e continuada a tarefa de repensar o novo perfil de docente a ser formado.

Diante o que foi destacado e tomando a escola como espaço de formação continuada, novas características precisam estar presentes nesse processo formativo, desde as discussões e reflexões sobre a prática educativa até o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Desse modo, compreende-se que esse processo formativo pode ser incorporado aos contributos de Josso (2010), priorizando uma formação que desenvolva as capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade docente.

Essa característica traz à tona a necessidade de assumir-se como um sujeito inacabado, em constante processo de busca, o que, de acordo com as falas dos(as) professores(as) o comprometimento profissional, infere na perspectiva freiriana a qual, para ser, tem que estar sendo, além de ser necessário estar sempre a altura de seu exercício, por isso, a formação e a busca pelo conhecimento têm que ser considerados.

Chegando ao final dessa pesquisa, pode-se considerar que os objetivos traçados foram considerados. A abrangência do tema, a respeito das características presentes na formação de professores, averiguou que a concepção de formação docente foi enfatizada, tanto a concepção inicial dos docentes em exercício quanto a presente nas políticas de formação de professores.

A respeito da formação continuada, percebeu-se que esse processo formativo agrega várias características destacadas anteriormente por estar relacionado ao que foi significativo e formativo das experiências de cada sujeito entrevistado, tendo em vista que as experiências são compostas das singularidades de cada um. Essa característica, possibilita notar divergências nas falas dos docentes que tomam como base suas experiências as quais se tornam formativas à medida que refletem sobre elas. De certa forma, essa pesquisa proporcionou essa reflexão, ao trazer à tona o que sensibilizou os docentes em suas trajetórias, da formação à profissão.

Uma pesquisa em lócus poderia ser ainda mais eficaz, a fim de poder acompanhar e constatar mais elementos característicos, do mesmo modo que uma comparação das experiências dos professores mais antigos e dos mais novos na instituição desencadearia novas características.

Por fim, destaca-se que, num contexto de constantes mudanças, a função social da formação deve ser valorizada, portanto, não deve estar separada do contexto em que está inserida, vinculando teoria e prática para uma (re)construção de saberes docentes. Isso, por sua vez, corresponde a um longo processo que advém desde a formação inicial como um *continuum* de desenvolvimento profissional, o qual exige reflexão sobre a prática profissional ao considerar a complexidade que envolve a escola e o processo educativo.

Ao que cabe às políticas de formação docente e educacionais, deve-se tomar como referência o contexto escolar e, para isso, a participação dos professores torna-se fundamental para além do contexto da prática.

Por fim, apresenta-se alguns indicadores às IES formadoras a partir do que verificou-se nos dados coletados nessa pesquisa para repensar a formação inicial e continuada dos professores sob o suporte teórico que constituiu a concretização desse estudo. Outros indicadores encontram-se no Apêndice desse trabalho, pois envolve a construção de diretrizes e apontamentos para repensar a formação continuada de docentes. Entre os indícios destaca-se que:

- É necessário diminuir a distância entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial bem como, entre o cenário da educação e a formação docente, uma vez que as mudanças históricas, sociais, culturais, tecnológicas e políticas interferem no perfil discente, no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, nas funções docente, no planejamento, na inserção de tecnologias digitais, no funcionamento escolar, enfim no ser professor. Para isso, de acordo com Behrens e Ferreira (2018, p.50), é preciso “ensinar os alunos (futuros professores) a pesquisar e ter a pesquisa como eixo formador” e propiciar, trocas de experiências numa relação entre licenciandos e professores em exercício, para que possam ter a possibilidade de falar sobre os desafios da docência; Esses desafios também da docência também devem estar presentes nas formações continuadas.
- As questões impostas pelo desprestígio do status social da profissão e a desvalorização docente, precisam serem confrontadas pois, constituem-se em desafios para pensar e valorizar a formação inicial e continuada.
- Além de ser uma demanda da sociedade atual, a formação continuada precisa agregar novos conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e ação política (GATTI, 2013) para o exercício profissional e suprir as necessidades dos docentes na prática pedagógica tornando-se significativa. Para a isso, a formação continuada precisa partir dos problemas práticos da realidade escolar, buscar aporte teórico para compreendê-los e depois

modificá-los com uma prática social contextualizada, política e fundamentada (FREIRE, 2016).

- As trocas de experiências tornam-se um elemento formador nas formações continuadas. Nesse sentido, compreende-se que essa formação precisa de tempo e espaço para o compartilhar, o refletir, e assim romper com a concepção de prática apenas como reprodução, mas como ação que possibilita criar e inovar dentro de cada realidade, representando um significado social.
- Deve-se apoiar no que é formador na vida de cada um, no que produz sentido. Para isso, é necessário assumir-se como sujeito e objeto da própria formação, como um processo permanente e inconcluso (NÓVOA, 2010). Portanto, incentiva-se uma nova concepção de formação baseada na dimensão humana, científica e pedagógica, para que assim os professores possam se dar conta de suas experiências formativas e pedagógicas, de seus saberes construídos e do contexto que estão inseridos as interferências nesse.
- E sobretudo, ouvir os docentes, sobre o que eles têm a dizer sobre suas experiências, desafios e aprendizagens construídas na suas trajetórias, uma vez que verificou-se que além do percurso formativo inicial e continuado a experiência enquanto profissional também torna-se formativa à medida que os professores refletem sobre a mesma.

Tem-se a certeza que muitos trajetos ainda poderão ser traçados, pois o assunto não se esgota nessas páginas, muito pelo contrário, desencadeia novas e possíveis situações de investigações dada a amplitude do tema formação de professores e dos elementos constituintes dessa pesquisa considerando o recorte espacial e temporal que lhe foi atribuído.

Ao finalizar o estudo, dispõe-se em Apêndice a proposta do produto a partir da unificação das duas pesquisas. Um e-book disponível de forma online e no formato impresso. Ademais, essa proposta torna-se de relevância social, uma vez que aborda a constituição da formação e da docência entre 1920 a 2018, possibilitando subsídios para repensar diretrizes da formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. II. p. 5-10.
- ALARCÃO, I.. **Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, NSG, Novas Soluções Gráficas S.A, 2014.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. In.: **RBPAE**. v. 32, n. 3, p. 653-653, set./dez. 2016.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI. **AMAU**. Erechim, 2018. Disponível em: <<http://amau.com.br/site/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **A política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015**. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- _____. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades_-_31.10.17comlogo.pdf> Acesso em: 20 abr. 2019.
- AZEVEDO, C.B.; SANTOS, R.M.. Grupos escolares e a Escolarização de corpos no início do Século XX no Rio Grande do Norte, Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 634-657, maio-ago. 2016.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BALL, S. J.. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Universidade de Londres, Inglaterra. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2019.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, n.002, Universidade do Minho: Braga, Portugal, pp.3-

23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2019.

BARBIERI, D. Z. **Políticas públicas para o ensino médio do estado do Rio Grande do Sul no início do século XXI: o ensino de matemática.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Área de Concentração em Educação Matemática, da Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BEATRICI, R. F.. **Educação Política e Colonização: processos pedagógicos não formais na Região Alto Uruguai/RS no início do século XX.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, 2011.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, D. B. de; MARTINS, A. M. (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: Planejamento, políticas, práticas.** São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 29-53.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal.** São Paulo: Lex, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CNE, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2014.

_____. **Resolução no 2/2015.** Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília/DF: CNE, 2015.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão a Medida Provisória n. 747 de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Documento Orientador. Ministério da Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASLAVSKY, C. Os Processos Contemporâneos de Mudanças da Educação Secundária na América Latina: Análise de Casos na América do Sul. In: _____. (org.) **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório, Brasília: UNESCO, 2002.

BEHRENS, M. A.; FERREIRA, J. de L.. Formação e desenvolvimento profissional docente no paradigma da complexidade. In: LOSS, A. S.. (Org.) **Formação de Professores: pesquisas e reflexões pertinentes**. Curitiba: CRV, 2018.

CAETANO, A. P. V.; LOSS, A. S.; PONTE, J. P. da. (Orgs.) **Formação de Professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas**. Curitiba: Appris, 2016.

CANÁRIO, R.. O professor entre a reforma e a inovação. In.: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

CASTRO, M. H. G. de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Ministério da Educação. Brasil, Governo Federal. Outubro, 2017. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>> Acesso em: 10 abr. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES**: Ministério da Educação. Brasil, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

COSTA, S. F. **Método Científico**: os caminhos da investigação. São Paulo: Harbra, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente no Ensino Médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, A.B.; PINTO, J.M.R.; CORBUCCI, P.R. (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

CRISTÓFOLI, M.S. Política educacional e o espaço escolar: ações do poder público, planejamento e desafios para a gestão dos sistemas educacionais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.;

CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal: ANPAE, 2014

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 181-203, out./dez. 2014.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

_____. **A formação docente e a educação nacional**. PUC/MG, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldbArt64.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Modelos institucionais de formação docente. **Relatório Técnico entregue à UNESCO em 2005**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828102046.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. A questão federativa e a educação escolar. In.: **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade/organizado**, por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. D. Sistema Nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DALLAGNHOL, R. **Política Educacional e Espaço Físico Escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. Dissertação de Mestrado. 159 fl., 2015.

ECCO, I. **A prática educativa escolar problematizada e contextualizada: uma vivência da disciplina de história**. Erechim/RS: EdiFAPES, 2004.

ENGUITA, M. F.. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas:1989.

ENS, R.T.; NAGEL, J. S. O.; BUENO, E. D. de L.. Formação Continuada de Professores: políticas docentes e planos Nacional, Estadual (PR) e Municipal de Educação (Curitiba). In: LOSS, A. S. (Org.). **Formação de Professores: Pesquisas e reflexões pertinentes**. Curitiba, CRV, 2018.

FARENZENA, N.; LUCE, M.B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidade. In: MADEIRA, L.M. (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: URGs/CEGOV, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal/ RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos Pedagogia Universitária**, abr. 2009.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, Trabalho e Aprendizagem: Tradição e Inovação nas Práticas Docentes**. Lisboa: Europress, Lda., 2015.

FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO-OLIVEIRA, J.. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In.: **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRANCO, D. V. **Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010): participação e representatividade em questão**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In.: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Artes Gráficas, 1992.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação de professores. **Movimento**: revista de educação. Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Ano 2. Nº 2, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. (Orgs.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE CIDADES, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 18 abr. 2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MEC/INEP. **Relatórios Síntese de Área 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios>> Acesso em: 18 abr. 2019

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: E.P.U, 1980.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14.ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no limiar do Século XXI**: reformas em debate. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, J. P.; SILVA, W. R.; JUNIOR, F. G. R. P. Problematização da proposta “Escola sem Partido” na perspectiva do letramento ideológico. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 146-16, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.378>>. Acesso em: 22 maio 2018.

LOPES, A. C.. A centralidade da organização curricular na política. In: LOPES, A. C.. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. Cap. 5-6. p. 63-90.

LOSS, A. S. **Metodologia da pesquisa-formação na escola**. Curitiba: Appris, 2013.

_____. **Formação de Professores/Educadores: (Auto) Formação pessoal, social e profissional** (Entrevista com António Nóvoa – março/2015). Curitiba: CRV, 2017.

_____. Alguns enfoques históricos da educação brasileira. In: **Anos Iniciais: Metodologia para o ensino da matemática**. 2.ed. Curitiba: Appris, 2016.

_____. Introdução ao componente curricular: Educação, Subjetividades e Cotidianidade. In.: LOSS, A. S. (Org.) **Educação, Subjetividades e Cotidianidade: desafios à pesquisa em educação**. Curitiba: Appris, 2017.

_____. (Org.) **Formação de Professores: pesquisas e reflexões pertinentes**. Curitiba: CRV, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 14 de maio 2019.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I.. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 de mai. 2019.

MARCELO GARCÍA, C.. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.9., p. 51-75, set./out./nov/dez., 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf> Acesso em: 14 de maio 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, G. D. A. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEC/INEP. **Censo da Educação Escolar**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notassobrocensodaeducacaosuperior2016.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O.. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 14 de maio 2019.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.

NETTO, A. D. **O grande Erechim e sua história**. Porto Alegre, EST, 1981.

NÓVOA, A. **Os professores. Quem são? De onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: Codex, 1989.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Artes Gráficas, 1992.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. et al. (orgs). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-39.

_____. (org). **Profissão Professor**. 2.ed., Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

_____. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, M. Z. da C. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas/SP: Alínea, 2004.

_____. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Universidade de Lisboa, 2007.

_____. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007

_____. **Professores: a imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

PERONI, V. M. Privatização do público *versus* democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Brasília: Ipea, 2011.

PERRENOUD, P. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão do Professor.** Tradução de Luciano Lopreto. L'Educateur. 1996. Universidade de Genebra, 205-248. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In.: FAZENDA, I.(Org.) **Didática e Interdisciplinaridade.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, v.20, n.68, p.239-277, dez., 1999.

_____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L.; **Estágio e Docência.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011- 2014.** Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

_____. **Lei n. 14.705, de 25 de Junho de 2015.** (publicada no DOE n.o 120, de 26 de junho de 2015). Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.o 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>> Acesso em: abr. 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2007.

ROSA, M. G. O. **O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 6.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 12.ed. revista. Campinas/ SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SILVA, I. B. da. **Inter-relação: a Pedagogia da Ciência: uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachalard**. 2.ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

SILVA, I. M. M. **Narrativa e pesquisa biográfica em Psicologia e Educação**. In: LOSS, A. S.; SILVA, I. M. M. (Orgs.). **Docência e formação na perspectiva biográfica: aportes para uma educação integradora das dimensões emocional, relacional e ética**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; SANTOS, I. M. dos. As políticas públicas educacionais na

formação de professores: avanços e recuos. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 133-151, jan./abr. 2017.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. In.: **Retratos da Escola**. A Reforma do Ensino Médio em questão: dossiê. Escola da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (Esforce). v. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Brasília: CNTE, 2017.

SILVA, B. de O. **Lições do Rio Grande**: “a boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. 2014.

SILVA, R. R. D. da.. Políticas curriculares para o ensino médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 68-76, jan./abr. 2015.

_____. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p.20-45.

SOUZA, G.M.R. **Professor reflexivo no ensino superior**: intervenção na prática pedagógica. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUA PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 33-58, 2011.

_____. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. v. 1. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Da (Orgs.). **A Escola mudou**. Que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

VIERA, S. L.. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

_____. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.

VOLSI, M. E. F. **Políticas para formação de professores da educação Básica em nível superior:** em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a formação dos profissionais do magistério. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Universidade Estadual de Maringá, p. 1505-1520, 2016.

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**À CHEFIA DA 15ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO – ERECHIM/RS**

Ao cumprimentá-la, venho apresentar a Mestranda Susiane Maria Bampi, do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, a qual está realizando sua pesquisa sobre o tema “O surgimento das primeiras escolas e da História de Vida dos primeiros professores da região do Alto Uruguai”.

Nesse sentido, necessitamos a colaboração da 15ª CRE para disponibilização de informações e dados referentes às escolas públicas estaduais dos municípios pertencentes à AMAU, do período de 1980 a 2018.

Desde já agradecemos a atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Profª Drª Adriana Salete Loss

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO ÓRGÃO ESTADUAL RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ESTADUAIS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO ÓRGÃO ESTADUAL RESPONSÁVEL PELAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ESTADUAIS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Eu, _____, representante legal da 15ª Coordenadoria Regional de Educação responsável pelas seguintes instituições escolares: COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA, ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO CARDEAL LEME, ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO RINDÔNIA, ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO VERA CRUZ, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CEL RAUL BARBOSA, ESCOLA ESTADUAL IRINEU EVANGELISTA DE SOUZA, ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL MARIA NASCIMENTO GIACOMAZZI, e, ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018” declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora Susiane Maria Bampi, mestranda do Curso de Pós-Graduação Scritu Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

_____, ____ de _____ de _____.

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM
ARQUIVO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR (NOME DA INSTITUIÇÃO)**

Eu, _____,
ocupante do cargo de _____ na
instituição _____,
após ter tomado conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “**EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA
AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018**”, que tem como objetivo Investigar e analisar as
características presentes nos processos de formação inicial e continuada no período de 1980 a
2018 dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do
Rio Grande do Sul, e, para tanto, necessita coletar informações nos arquivos documentais da
referida instituição selecionada para esse estudo, **autorizo** a pesquisadora mestranda Susiane
Maria Bampi a ter acesso às informações presentes nos arquivos desta instituição para a
referida pesquisa.

Esta autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam
respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da
pesquisa; a pesquisadora se compromete a preservar as informações constantes nos arquivos
documentais da referida instituição escolar, garantindo o sigilo e a privacidade dos
documentos.

Assinatura e carimbo do responsável

_____, _____ de _____ de _____.

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS EM ARQUIVO DOCUMENTAL PELA PESQUISADORA SUSIANE MARIA BAMPI
TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS EM ARQUIVO DOCUMENTAL PELA PESQUISADORA SUSIANE MARIA BAMPI

Eu, Susiane Maria Bampi, da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, no âmbito do projeto de pesquisa intitulada **“EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018”**, **comprometo-me** com a utilização dos dados contidos nos seguintes documentos: PPP, Regimento Escolar, Ata de criação da escola, Histórico da instituição, Portaria de mudança de nomenclatura; Quadro de professores e suas respectivas formações; Número de estudantes e número de professores da escola; Imagens da estrutura física da escola (antigas) e, Documentos que regiam a escola antes de 1996, pertencentes à instituição escolar _____, a fim de obtenção dos objetivos previstos na pesquisa e somente após receber a aprovação do sistema CEP/UFFS.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados nos arquivos documentais, bem como a privacidade de seus conteúdos.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra ou parte dele às pessoas não envolvidas na pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida à apreciação do CEP/UFFS.

Esclareço ainda que os dados coletados farão parte da minha pesquisa de Dissertação do Curso de Pós-Graduação Scritu Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul- UFFS, sob orientação da Professora Doutora Adriana Salete Loss.

Assinatura do pesquisador responsável

_____, ____ de _____ de _____.

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Maiores de 18 anos

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A 2018**, que tem como objetivo investigar e analisar as características presentes nos processos de formação inicial e continuada no período de 1980 a 2018 dos professores em exercício nas escolas públicas estaduais na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Esse estudo fará parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação *Scriptu Senso* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus de Erechim sob orientação da Professora Doutora Adriana Salete Loss.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

O convite à sua participação deve-se ao critério de ser o(a) professor(a) mais antigo(a) da escola e devido a sua caminhada de construção da profissão docente e suas histórias de vida, as quais possibilitarão análises referentes ao período histórico estudado, tendo em vista o processo histórico da educação e da formação de professores nesse período e nessa região. E, dessa forma, participar com a pesquisa da referida pesquisadora, contribuindo para a construção da concepção de formação e profissão docente na Região da AMAU/RS no período de 1980 a 2018.

A sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou dela desista. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Assim a sua participação consistirá em responder às perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto em data e local agendados, por meio de uma entrevista gravada a respeito das suas experiências formativas e pedagógicas em sua trajetória de vida. O tempo de duração da entrevista respeitará o andamento do diálogo entre a pesquisadora e o(a) entrevistado(a) podendo ser interrompido a qualquer momento pelo(a) participante da

entrevista.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de como será realizada a pesquisa por meio da explanação da proposta desta e recebi os esclarecimentos necessários para participar da pesquisa, me sentindo livre para aceitar ou não dela, sem insistência e mediante concordância através do presente termo, que deverá ser assinado por mim e pela pesquisadora, ficando uma cópia para cada um. Sei que posso ainda me recusar a responder qualquer uma das questões, parar a entrevista ou pedir que a pesquisadora se retire caso se sinta de alguma forma desconfortável. Recebi também que é possível que aconteçam os seguintes riscos como o desconforto de não querer me pronunciar durante a entrevista. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante em não se pronunciar ou falar e até de participar somente quando considerar-se seguro.

Sei que posso esperar alguns benefícios, tais como possibilidade de ser ouvido (a) em suas necessidades e de obter os resultados após a sua realização na respectiva escola em que atuo profissionalmente em data agendada por e-mail ou telefonema após a pesquisa concretizada. Nesse caso, a presente proposta de investigação sobre a formação de professores e suas implicações na docência na região do Alto Uruguai no RS, a partir das memórias e experiências dos professores em exercício, torna-se relevante e certamente contribuirá para futuras pesquisas e propostas de valorização e qualificação docente na esfera regional. O recorte espacial e temporal da proposta de investigação torna-se inédita, uma vez que não foram encontrados trabalhos científicos com esse recorte, dentro desse período. Outro aspecto é a proposta de escuta dos sujeitos que farão parte das entrevistas, do que eles têm a contar sobre seus processos formativos e pedagógicos, dando um status à sua experiência profissional e pessoal.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo, de forma a garantir a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Os dados obtidos ficarão sob responsabilidade, guarda e confidencialidade da pesquisadora mestranda e qualquer dado que possa me identificar será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, permanecendo minha identidade sobre sigilo, tanto quanto possível, por nome. O material ficará sob a propriedade e responsabilidade da pesquisadora Susiane Maria Bampi e sob sua guarda durante cinco anos e, depois será inutilizado.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o desejo de sair da pesquisa.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Susiane Maria Bampi e Professora Dra Adriana Salete Loss. Com elas poderei manter contato pelos telefones (54) 99191 1321; e-mail: susi_bampi@hotmail.com ou adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049-3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 KM 02, Fronteira Sul – Bloco da Biblioteca – sala 310, 3º andar – Bairro Área Rural - Chapecó - Santa Catarina – Brasil - CEP: 89815-899.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Neste caso, não se aplica, pois os procedimentos ocorrerão na UFFS e sob a responsabilidade dos pesquisadores, de modo especial, da pesquisadora responsável Professora Doutora Adriana Salete Loss, orientadora do projeto de pesquisa.



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato profissional: Tel: (54) 3321-7050

E-mail: adriloss@uffs.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a minha autorização. Assim, eu, _____, após esclarecimentos, aceito participar da pesquisada. Em caso de participação nas entrevistas, assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ autorizo gravação

☐ não autorizo gravação

Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação! Dados da participante da pesquisa:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

_____, _____ de _____ de _____.

ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ (ANEXO F)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ

Eu, _____,
 nacionalidade _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____,
 inscrito(a) no CPF sob o nº _____,
 residente na Rua _____
 nº _____, cidade _____, Estado _____, permito que a pesquisadora
 mestranda Susiane Maria Bampi obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins da
 pesquisa científica/educacional intitulada: **“EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS(AS)
 PROFESSORES(AS) EM EXERCÍCIO NA REGIÃO DA AMAU/RS, ENTRE 1980 A
 2018”**.

Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha
 pessoa poderão ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou
 periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível,
 por nome ou qualquer outra forma.

Com o fim específico de publicação de conteúdo de pesquisa, as gravações via
 digital ficarão sob a responsabilidade e guarda da pesquisadora mestranda Susiane Maria
 Bampi, sem qualquer ônus à instituição de seu vínculo empregatício ou ao possível órgão
 financiador do projeto de estudo e em caráter definitivo. O material ficará sob a propriedade e
 responsabilidade da pesquisadora Susiane Maria Bampi e sob sua guarda durante cinco anos,
 depois serão inutilizados.

 Assinatura da Participante da Pesquisa

 Pesquisadora Susiane Maria Bampi

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você entrou no magistério (escolha profissional)?
2. Qual é a sua formação acadêmica? Quando você se formou? Há quanto tempo atua na profissão? Como você vivenciou os períodos de mudanças após as exigências da LDB 9394/96?
3. Que expectativas você tinha em relação a sua vida profissional e pessoal após a entrada na carreira docente? E hoje, quais são as suas expectativas em relação à educação, à escola e ao professor?
4. Como foi o seu processo de formação inicial, quais foram as contribuições, as falhas, os desafios dessa formação?
5. Que enfoque/concepção teve a sua formação inicial?
6. Como você percebe a formação continuada? Onde e como ela acontece?
7. Hoje a sua formação dá conta das suas atribuições tendo em vista o planejamento, a avaliação, o novo perfil de estudantes, o trabalho interdisciplinar, as tecnologias...?
8. Que função tinha a escola e o professor nesse município/nessa região no período que você ingressou na carreira docente? Qual é a função da escola e do professor nesse lugar hoje?
9. Como você e essa instituição escolar vivenciaram e vivenciam o tempo das reformas educacionais?
10. O que você acredita ser um dos principais motivos pela falta de professores hoje?

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DETALHADA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CRUZALTENSE - CRUZALTENSE/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
A organização curricular do Ensino Médio segue as cinco áreas do conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade, fundamenta-se nas bases: epistemológica, filosófica, sócio-antropológica e, sócio-psicopedagógica. No Regimento (2017/18/19), se esclarece que o Ensino Médio Politécnico “tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, na permanente busca de compreensão, de organização de transformação do mundo vivido. A produção de conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem”. A matriz curricular é distribuída por tempos. Os conteúdos são organizados a partir da realidade, da necessidade de sua compreensão, e do entendimento de mundo.	No PPP atual, o Ensino Médio utiliza-se de uma metodologia que “evidencia a contextualização e a interdisciplinaridade, além de envolver a Pesquisa Pedagogicamente Estruturada e a Elaboração de Projetos Vivenciais que são construídos nos Seminários Integrados e que contam como a parte diversificada do currículo”. Para isso, é realizado o planejamento coletivo dos professores por área de conhecimento. No Ensino Médio, na modalidade EJA, a metodologia “sistematiza o conhecimento do educando, utilizando-se da discussão e ampliação dos saberes” considerando suas subjetividades, necessidades e características dos educandos. No Ensino Fundamental na modalidade EJA, a metodologia adotada preserva a perspectiva crítica, adotando uma metodologia dialógica e desafiadora, interdisciplinar, articulando os conhecimentos científicos e do senso comum, visando a formação do cidadão autônomo e participativo.	A avaliação no Regimento de 2001 era realizada de maneira a verificar o rendimento escolar do aluno por meio de “observação (ficha de acompanhamento, atividades práticas, relatório), testagem (teste discursivo, teste objetivo, atividades práticas, diferentes exercícios), diálogo (entrevistas, apresentação de trabalhos, dramatização) buscando detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de dificuldades visando à sua recuperação”, ficando expressos por notas os resultados. Atualmente, a avaliação emancipatória da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio é expressa por conceitos e pareceres (PPP, 2017/18/19). Na EJA, a avaliação é considerada de forma cumulativa, além de utilizar-se da auto-avaliação dos estudantes.
COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA - ÁUREA/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
A organização curricular obedece à legislação vigente a respeito da carga horária. Os anos iniciais a organização dos conteúdos através de competências e habilidades. Os anos iniciais do ensino fundamental trabalham de forma globalizada, e os anos finais e médio, de maneira interdisciplinar, por áreas do conhecimento.	A metodologia utilizada no 1º Ano do Ensino Fundamental dá-se pela ludicidade com “atividades múltiplas, respeitando a idade e o desenvolvimento lógico da criança em seus aspectos físicos, psicológico e intelectual” (PPP, 2017/18/19). O restante do Ensino Fundamental Anos Iniciais a proposta é interdisciplinar de forma globalizada, sendo os Anos Finais e	A avaliação ocorre de forma emancipatória, contínua e cumulativa, com “aspectos qualitativos (formação de hábitos, atitudes e vivências de valores) e quantitativos (construção do conhecimento e habilidades desenvolvidas)” (PPP, 2017/18/19).

	o Ensino Médio a interdisciplinaridade por áreas do conhecimento. A metodologia ainda considera a interdisciplinaridade, trabalhando os conteúdos através de competências e habilidades, a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial e tem o trabalho como princípio educativo.	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO RONDÔNIA - CENTENÁRIO/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
O currículo é visto como a base para as ações do processo educacional e portanto, além de corresponder as legislações, atende-se para as especificidades e expectativas de aprendizagens definidas na proposta curricular da escola (PPP, 2017/18/19).	A proposta metodológica da Escola visa ao ensino por projetos, e sua organização didática conta com o processo da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, usando temas transversais, além dos eixos de trabalho programados. Tem como ponto de partida uma metodologia globalizada que objetiva um trabalho interdisciplinar entre as áreas, através de métodos, técnicas e procedimentos que produzam no educando a vontade de aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e, assim, desenvolver as habilidades e competências dos educandos por meio de uma prática pedagógica ativa. No Bloco Pedagógico, que vai do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, busca-se a “ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico através de projetos e sequências didáticas” com enfoque na alfabetização, trabalhando com projetos e sequência didáticas.	A avaliação da aprendizagem comporta a concepção de avaliação emancipatória, caracterizada por ser processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa, tendo em vista as individualidades e o direito de aprender (PPP, 2017/18/19). Em documento de 1996, a avaliação se caracteriza por ser um processo gradativo, cooperativo e contínuo.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO NOSSA SENHORA DE LOURDES - TRÊS ARROIOS/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
O currículo busca estruturar-se nas fontes epistemológicas, filosóficas, sócio-antropológicas, e sócio-psicopedagógicas. O currículo é baseado em competências e habilidades sendo que o aluno deverá ser capaz de: ler e escrever, compreender, resolver problemas, ser/conviver. Dessa forma prima-se pela formação global dos alunos (PPP, 2017/18/19).	Destaca-se a questão do protagonismo do educando e do educador, que busca ir além do imediatismo, sendo este um investigador dos saberes dos educandos e compreendendo-os em seu contexto social e cultural, evidenciando em seu trabalho pedagógico a ação do educando como sujeito da sua história. A metodologia de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental, dá-se por meio de “atividades pedagógicas/projetos que são desenvolvidas primando pelo lúdico, com atividades múltiplas, respeitando a criança em seus aspectos físico, psicológico, e intelectuais, de modo que o aluno esteja alfabetizado até o 3º ano, considerando as relações interpessoais, o diálogo, a afetividade, como forma de interação da criança com o conhecimento e as experiências” (PPP, 2017/18/19). A metodologia nos anos finais do ensino fundamental consiste em aprofundar os conhecimentos até então adquiridos, e dá-se início aos estudos que serão aprofundados posteriormente no ensino médio, enfatizando a busca de mais autonomia (PPP, 2017/18/19). A escola “visa uma prática pedagógica ativa, em que os conhecimentos ensinados em sala de aula vão além de mera explicação: são feitas atividades em grupo, práticas pedagógicas, debates, pesquisas, projetos e apresentações. A condução metodológica do processo é democrática, interdisciplinar, mediada pelo professor nas áreas do conhecimento, como animador de vivências significativas, que possibilitem momentos livres, contato com a natureza, a exploração de materiais que permitam a satisfação da curiosidade, da expressão, da participação, da descoberta, dos jogos e das brincadeiras” (PPP, 2017/18/19). A metodologia na educação básica consiste na interdisciplinaridade, estudo de temas transversais, solução de problemas e situações de	A avaliação da aprendizagem dos estudantes, parte da concepção de avaliação emancipatória, cujo processo se dá de forma contínua, participativa, diagnóstica, investigativa, obedecendo ao tempo de aprendizagem de cada um. Dessa forma, a avaliação é realizada em cada área do conhecimento, na qual o professor se utiliza de diversos instrumentos para avaliar a aprendizagem do aluno.

	aprendizagens que abordem uma postura interdisciplinar, priorizando a pesquisa pedagogicamente estruturada e a elaboração de projetos envolvendo as áreas do conhecimento, e o diálogo entre o conhecimento social e o formal para a construção do conhecimento. A escola trabalha com Projetos que visam à parceria com a comunidade, além de participar de outros programas educacionais.	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CARDEAL LEME - BARRA DO RIO AZUL/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
A organização curricular da escola, de acordo com, PPP (2017/18/19), organiza-se em séries anuais no Ensino Fundamental e Ensino Médio, possibilitando que o currículo seja trabalhado em um período de tempo maior, respeitando os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, favorecendo uma menor fragmentação do conhecimento e uma intervenção efetiva para garantir melhores condições de aprendizagem. É oferecida uma parte diversificada que atende as especificidades da realidade escolar, de forma a realizar a transposição didática do conhecimento popular ao conhecimento científico, o que exige do professor criatividade no uso de novas metodologias, utilizando-se de projetos interdisciplinares.	A metodologia adotada pela escola está embasada na interdisciplinaridade, com temas transversais, na pesquisa pedagogicamente estruturada em busca e, o trabalho como princípio educativo integrado (REGIMENTO, 2017/18/19). A metodologia, aplicada no Ensino Fundamental, focaliza os conteúdos em consonância com o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, as atividades são desenvolvidas de maneiras múltiplas, de forma lúdica e, em Blocos Pedagógicos, respeitando a criança, em seus aspectos físico, psicológico e intelectual. No 4º e 5º Anos, os conteúdos são trabalhados por Área de Conhecimentos de forma globalizada. Do 6º ao 9º Ano, as atividades são desenvolvidas por componentes curriculares em cada área do Conhecimento. No Ensino Médio, a ação pedagógica pressupõe a integração das Áreas de Conhecimento (REGIMENTO ESCOLAR, 2017/18/19). Para a alfabetização/letramento das crianças, a escola utiliza o método Alfa e Beto. No documento, ainda é abordado que os professores alfabetizadores participaram de estudos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, utilizando-se das aprendizagens do curso na prática pedagógica.	A concepção de avaliação presente no PPP (2017/18/19) contempla a avaliação emancipatória, voltada ao processo de ensino e da construção do conhecimento, atendendo as funções de diagnosticar e formar, sendo contínua e cumulativa. Dessa forma, a escola avalia os estudantes nos níveis afetivos, cognitivo e psicomotores, sobressaindo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os resultados são expressos por meio de parecer descritivo no 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental sem a retenção do aluno. No 4º Ano e 5º Anos como os componentes curriculares são trabalhados de forma globalizada, a avaliação também é globalizada e registrada com uma nota, acompanhada de Parecer Descritivo. Do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental a avaliação do aproveitamento é por Área do Conhecimento, registrados em notas, acompanhado de Parecer Descritivo. No Ensino Médio a avaliação da aprendizagem reflete a proposta expressa no Projeto Político Pedagógico, e visa o aprofundamento da formação adquirida na etapa anterior da Educação Básica, dando pela auto-avaliação, associada à avaliação do professor (PPP, 2017/18/19).

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA NASCIMENTO GIACOMAZZI - ESTAÇÃO/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
A concepção de currículo adotada pretende ultrapassar a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas, estando relacionado ao contexto sócio-político-cultural e, assim, é construído de forma dinâmica e participativa através de uma abordagem interdisciplinar, tendo em vista, prioritariamente, a formação do cidadão comprometido eticamente com a transformação da sociedade (PPP, 2017/18/19). A matriz curricular compreende as habilidades e as competências ainda compreende o ensino globalizado para os estudantes do 1º ao 4º Ano, e por área do conhecimento os do 5º Ano, com ênfase nas habilidades e competências e com princípio interdisciplinar.	No 1º Ano a metodologia aborda “atividades lúdicas, atendendo assim, as necessidades psicossociais, culturais, emocionais, intelectuais e religiosas da clientela, conduzindo-os para a alfabetização. Para o 1º ao 3º Ano, o ensino é globalizado, são compreendidos e trabalhados como Blocos Pedagógicos voltados para a alfabetização e letramento de acordo com o Parecer CEED nº545/2015. Dessa forma, o professor que compõe o Bloco deve conversar, planejar e avaliar conjuntamente. Esses professores participam do PNAIC e buscam desenvolver as estratégias e os conhecimentos adquiridos e estudados em prática. No 4º e 5º Ano, o trabalho é desenvolvido por área de conhecimento. O ensino e a avaliação ocorrem de forma globalizada e com um único professor. Pautando-se nas DCN para o Ensino Fundamental. A escola trabalha com datas comemorativas entre elas a Páscoa, Natal, Dia das mães e pais, Semana da Pátria, Semana da Escola, Semana da criança, Semana Farroupilha, Folclore e Mostra Artística.	A avaliação da aprendizagem dos estudantes dá-se de forma formativa e contínua, sendo que os resultados são expressos em pareceres descritivos, sem retenção de estudantes no 1º e 2º Ano, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Em documento anterior, sem ano, explica-se que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo com critérios definidos, deve ser diária e com finalidade de contribuir para o crescimento dos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos estudantes, e jamais a exclusão.
COLÉGIO ESTADUAL CORONEL RAUL BARBOSA - PAULO BENTO/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
O currículo é tudo que ocorre na escola, desde a relação entre aluno x aluno, aluno x professor, aluno x direção. É toda a forma de cultura que deve ser transmitida a gerações para o exercício da cidadania e a solução dos problemas do cotidiano, crescimento pessoal e social do ser humano (PPP, 2017/18/19). Os conteúdos são relacionados a partir da realidade escolar e do histórico das áreas do conhecimento, e da compreensão e entendimento do mundo. Considera as fontes	A metodologia da escola visa a contribuir para a ação transformadora da realidade considerando a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e o trabalho como princípio educativo e, a elaboração de projetos vivenciais. E o período de alfabetização é trabalhado de maneira globalizada, lúdica e atendendo as necessidades das crianças.	A concepção de avaliação abordada no Regimento atual é emancipatória, compreendendo-a como um processo de crescimento de todos, tendo em vista o acompanhamento do aprendizado e das dificuldades dos estudantes. É realizada com instrumentos próprios de cada professor. Do 1º Ano ao 3º Ano do Ensino Fundamental, a avaliação é progressiva e os resultados são expressos por meio de parecer

epistemológicas, filosófica, antropológica e sócio-psicopedagógica. Está organizado por cinco áreas do conhecimento, do 4º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, tendo em vista as habilidades de forma que o estudante possa resolver situações reais de maneira criativa e inovadora, atingindo as competências.		descritivo. Nos demais níveis do ensino fundamental e médio, a avaliação é trimestral, de acordo com o desempenho do aluno em cada disciplina e no Projeto Vivencial, sendo expresso por meio de notas por áreas do conhecimento.
COLÉGIO ESTADUAL IRINEU EVANGELISTA DE SOUZA - EREBANGO/RS		
CURRÍCULO	METODOLOGIAS	AValiação
A matriz curricular dos anos iniciais está organizada pelo ensino globalizado. Nos anos finais e ensino médio, o currículo está organizado pelas áreas do conhecimento, cada qual aponta as habilidades e competências que devem ser atingidas com os estudantes. Os conteúdos são organizados a partir da realidade, visando uma formação humana e integral, a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura (REGIMENTO, 2017/18/19); (PPP, 2017/18/19).	Para os três primeiros anos do ensino fundamental, a metodologia utilizada é por blocos pedagógicos, conforme Parecer CEED n.545/2015. Para o restante do ensino fundamental e médio, a metodologia baseia-se nos princípios de interdisciplinaridade, pesquisa pedagogicamente estruturada, trabalho como princípio educativo, com a elaboração de projetos e resolução de problemas contextualizados e com promoção da inclusão (REGIMENTO, 2017/18/19); (PPP, 2017/18/19).	A avaliação da aprendizagem dos estudantes é emancipatória e formativa contínua, avaliando o estudante pelas suas habilidades e competências de acordo com cada área do conhecimento, bem como pelos hábitos, interesses e atitudes dos mesmos. A avaliação também assume caráter autônomo com a auto-avaliação dos estudantes. A expressão dos resultados se dá por Pareceres nos três primeiros anos do ensino fundamental, e por notas nos demais anos do ensino fundamental e médio (REGIMENTO, 2017/18/19); (PPP, 2017/18/19).
Observação: Todas as escolas tratam da metodologia e da avaliação de maneira diferenciada no que tange o atendimento educacional especializado.		

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

APÊNDICE C – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Quadro 19 - Escolha profissional

Entrevista	Interpretação da pesquisadora
P1: Eu sabia que eu gostava de crianças, que eu gostava, sempre gostei muito de criança. E a partir dali, ou eu fazia um técnico e seguia ou eu, aliás eu... um curso que eu fosse preparada para o vestibular que era o científico na época, né, ou eu ia fazer um curso já que me capacitava pra seguir uma profissão, e aí como eu queria já também um curso assim, porque eu já tava namorando naquela época, com quinze anos eu comecei a namorar, daí com dezesseis, dezessete, dezoito, eu casei e daí foi tudo meio acelerado*** e aí eu fiz essa formação... do magistério. Então por eu gostar de crianças eu fiz essa formação e também a tua vida nunca te exime das tuas escolhas né, porque é tudo muito, mais ou menos junto, né***. Uma engrenagem.	- A relação entre o trabalho e o casamento, o que representa a questão de gênero feminino e, por se tratar de um curso profissionalizante, que possibilitava o ingresso no mundo do trabalho.
P2: Olha na verdade foi meio, meio por acaso né, uma que a gente não tinha uma orientação no segundo grau por exemplo, no caso ensino médio. Ah, não se tinha uma direção uma equipe que vinha conversar com os alunos, apresentar, apresentar o que que viria depois, né. Eu sabia que eu queria continuar estudando né, agora, o que fazer e como fazer, eu não sabia. Eu não tinha essa clareza do que fazer né. Tinha que ser alguma coisa que não fosse, ah que coubesse dentro da minha situação familiar, família pobre né, sem muitos recursos [...].E apareceram numa ocasião ali, um pessoal que ia fazer estudo em Erechim para, já eram professores né, e me convidaram para formar o grupo, sugeriram inclusive o curso que eu viesse a fazer né, que se eu depois... sempre digo para os meus alunos, que se eu tivesse escolhido, pessoalmente eu, eu teria feito outra área né, mas foi me sugerido fazer a área de Letras né, e eu disse vamos juntos, vamos, vou com vocês, vamos fazer né. Então foi essa a questão principal pelo curso né, pelo curso que eu fiz né, ah uma sugestão, praticamente.	- Situação econômica familiar que leva P2 a escolher por um curso de licenciatura. - Interferência dos amigos.
P3: Eu sempre quis ser profê. [...] na época não tinha como tu ia escolher outro curso? Era ser profê ou fazer administração, que os pais já não deixavam sair de casa, isso que eu tive que sair pra estudar né, até pra fazer o ensino médio, o segundo grau porque aqui não tinha né, no meu município [...].	- As ofertas da época pelo ensino diurno, o que enfatiza a feminização, visto que as estudantes do sexo feminino não poderiam estudar à noite.
P4: A minha vida do magistério foi uma opção, tipo de última hora, me inscrevi para o vestibular de geografia, fui gostando do curso que eu fazia e, depois de formada eu fiquei três anos até entrar na escola. Fui gostando de trabalhar mais do que eu imaginava que fosse, fui gostando muito da convivência com os alunos apesar de, CERTAS DIFICULDADES que a gente tem.	- Opção de última hora.
P5: Eu entrei no magistério porque, era uma opção, e porque a minha mãe também me dizia que ela não me deixava estudar à noite né, que eu tinha que escolher um curso que estudasse de dia né.	- Ensino diurno, o que enfatiza a feminização, visto que as estudantes do sexo feminino não poderiam estudar à noite.
P6: Bom, quando comecei como professor municipal, não havia muita escolha no interior. Eu a recém tinha feito naquela época a chamada oitava série, oitavo ano enfim, queria estudar, mas nós daqui deslocamos do nosso lugar até a cidade de Erechim que o segundo grau tava lá né, era difícil, não tinha como, nós tínhamos que ficar lá, ou morar lá ou nada né. E daí surgiu essa oportunidade né por falta de professores no interior, me pediram no município me pediram pra trabalhar como professor. Talvez se eu vou dizer agora, o primeiro motivo, o principal não foi tanto por eu querer mas sim devido a necessidade do emprego.	- Situação econômica que leva P6 à necessidade de emprego.

P7: Ah, quando eu terminei o ensino fundamental, e eu, eu morava em Campinas, moro até hoje, nós tínhamos duas opções, ou magistério ou contabilidade, e era uma escola particular. Ah, e como o curso de contabilidade era a noite, e os pais na época não gostavam muito que os filhos, que as filhas mulheres, principalmente, estudassem a noite, eu acabei optando pelo magistério.	- Ensino diurno, o que enfatiza a feminização, visto que as estudantes do sexo feminino não poderiam estudar à noite.
P8: Bom... ah, voltando um pouquinho lá, desde antigamente né***. Desde criança assim, eu sempre gostava de, de brincar de profe, coisa de criança né. Daí quando foi chegando assim ali pelos 14 anos, a minha irmã né, que também veio de uma família que já era de profes e tal, ela chegou e disso, “<i>tu não quer fazer o magistério né</i>” e aí bah, foi assim né meio que na hora né, tudo bem e, fui. Só que pra mim assim, ah como estudei sempre aqui, até NESSA escola eu estudei né, no interior e tal, ah então foi bastante NOVIDADE né, uma coisa totalmente nova pra mim, quando eu entrei no magistério.	- Interferência da família.

Fonte: Da autora, 2019.

Quadro 20 - Concepção presente na formação inicial

Entrevista	Interpretação da pesquisadora
P1: Teoria e prática, sempre. Porque a gente fazia muita prática. Ainda mais que a gente tava lá dentro da escola, então a gente podia fazer observação, podia fazer também depois um micro estágio e, fazia em duplas, eu gostei muito. Esses estágios eram feitos no contra turno. De manhã fazia o curso, e de tarde fazia essas visitas, essas observações, essas trocas, né. Que enriquece a prática do professor e que daí da segurança.	- Teoria e prática. - Estágios.
P2: É, o que se dizia, era muito teórico tudo. Isso, muito teórico, pouca aplicação, né, então isso complicou, né, na hora de iniciar, né. Então vejo que, atualmente já, de um certo tempo pra cá, isso tem mudado significativamente, tem bastante oportunidades de... seja um trabalho né sem remuneração ou pouco né, mas durante esse período a formação é fundamental, com certeza.	- Teoria e pouca prática. - Valorização do conhecimento teórico no curso de formação inicial.
P3: É mais teoria do que prática [...]. Prática no estágio. Eu acho que o estágio supervisionado [...] a gente tremia lá né lá na frente. Mas eu acho que, que é uma coisa importante né. Eu acho que isso é válido, é uma parte interessante. [...] Na minha época né, que agora é diferente né. A gente tinha as escolas, Erechim e Gaurama né, então algumas escolas em Erechim, algumas, uma acho escola em Gaurama, a gente era sorteado, as turmas eram grandes, não eram pequenas e aí você tinha a tua carga horária, tu fazia estágio, eu fiz com Ciências e Matemática. Em Ciências eu fiz na Escola Sydnei Guerra, o conteúdo era sorteado na hora né, tu tinha que estar preparado, tinha que saber, o conhecimento, tu tinha que fazer, tu tinha que saber o conteúdo. Matemática daí eu tinha que fazer em Gaurama mas teve a greve, daí a gente teve que fazer na sala de aula, e os alunos (colegas da Faculdade) se portando como alunos da turma. Daí tinha o capítulo que tu tinha que dar aula, tu era avaliado pela supervisora e tinha também três colegas que te avaliavam tá, e também tu era sorteado na hora, a gente formava grupos de três, você era sorteado, olha agora é a tua vez. Dois períodos de aula, tu dá, tu fazia a tua aula, todo aquele planejamento, todo plano de curso, né. A aulinha preparada, tu ia dava a tua aula e os teus colegas né 18 e 19 anos*** ali se fazendo de aluno de sexto, sétimo ano, te jogando bolinha, provocando como se fosse, tu fazendo a tua aula né e no final o professor te dando a nota né, porque, a prática de ensino tu tinha que passa a primeira pra ir pra segunda tu tinha que ser aprovada. Mas eu acho que foi uma experiência maravilhosa, a gente passa medo né, mas eu acho	- Teoria e pouca prática. - Valorização do conhecimento teórico no curso de formação inicial. - Estágio como a parte prática.

válido.	
P4: Na faculdade, então o enfoque era conhecimento, práticas também, trabalhos, trabalhos práticos, era bem misto, bem misto.	Teoria e prática.
P5: Olha no magistério a gente fazia, trabalhos, tinha o pré estágio que era uma experiência a mais né. Depois no segundo ano eu lembro bem, a gente já se reunia uma vez por semana a noite c'a profe das didáticas que ela dava as dicas e que nós tinha que apresentar trabalhos que nós ia fazer nesse pré estágio. Então ela já dava umas orientações não muito detalhadas claro, os tempos eram diferentes, nem da pra culpar hoje o professor quarenta anos o professor que dava aula de didática, porque nós tivemos todas as didáticas mas daí a gente fazia de acordo da época também. E depois foi se aperfeiçoando porque tudo vai mudando também né, uma vez uma mudança levava dez anos, hoje cada ano, até tem às vezes uma mudança que eu não sei o que vai acontecer com as trocas de governo né, eu não sei, se eu não vou ter que fazer mais um curso, e vou fazer né***. [...] ah, e depois nós tinha as reuniões pedagógicas já no estágio no sábado, já se tinha com as profes regentes de classe e elas já orientavam e diziam e a gente tinha que mostrar o plano e o caderno diário, bom eu faço diário até hoje então pensa, eu não consigo me desprender***.	- Teoria e prática. - Estágios e as didáticas.
P6: Olha eu acho que era dois momentos bem distintos, tinha certos momentos que a gente fazia até mais teórico, pra gente ter mais conhecimento e tinha momentos que a gente fazia partes mais práticas, que... onde a gente aplicava pros alunos os conhecimentos que tu fazia nesses cursos ali nessa formação continuada que a gente fazia. Eu acho que foram válidos nos dois sentidos, né maior conhecimento mas também coisas práticas que no dia a dia tu usava com os alunos no decorrer dos dias né, na sala de aula e que enriquecia muito.	- Teoria e prática.
P7: (no magistério) Nós tínhamos as disciplinas normais, tipo assim oh, química, física e biologia nós tínhamos um ano química, outro física e outro biologia, por que, nós tínhamos as didáticas de magistério que nos preparava pra sala de aula, didática de matemática, didática de ciências, a parte ali de artes também, porque daí nós podíamos trabalhar desde dobraduras, toda essa parte ali, como é pra trabalhar com material didático em sala de aula, então o magistério foi, do magistério eu sai bem preparada assim do magistério pra sala de aula. A faculdade já trabalhava mais conteúdos então assim oh, como eu falei antes, eu tive que sentar porque na faculdade você recebia conteúdo a nível universitário, e quando você entrava em sala de aula, fundamental séries finais, principalmente ali eu trabalhava com matemática, que eu optei mais por matemática, eu tinha que sentar e preparar minhas aulas. Porque muitas coisas você acaba esquecendo, então você tinha que rever todo aquele conteúdo pra sair preparada pra sala de aula. Então assim, preparar pra sala de aula, eu achei que, na minha época quando eu me formei teve falhas.	-Magistério: práticas, didáticas, ênfase no como trabalhar. -Faculdade: conteúdos para serem aplicados na sala de aula.
P8: No magistério... era voltado à prática, sim, eu acho que era bastante voltado à prática. Nesse sentido, assim no meu curso eu não senti dificuldade a hora que eu fui pra sala de aula, no curso do magistério... não senti. E depois quando eu fiz a faculdade e tal, no caso eu assim... as dúvidas que eu tinha e coisa eu não, sei se porque eu levei a sério, mas eu achei que foi uma base boa sabe. Mas o magistério me ajudou muito, ajudou muito ãha. Já, ãh quando eu fui pra faculdade, nessa formação, ela era mais, como era a ciências né, era bastante metódica assim, mais voltada pras exatas se falava de... era, era profissionalizante, como que a gente diz assim pra ser professor e tal, formava pra ser professor mas se eu não tivesse tido o magistério eu acho que eu ia ficar meio deslocada***, entendeu?	-Magistério: práticas. -Faculdade: metódica.

Quadro 21 - Formação Inicial - falhas, desafios e experiências

Entrevista	Interpretação da pesquisadora
P1: Do Magistério eu me senti bem preparada, porque eu era uma mocinha nova, né, e pra aquela época eu achava que ao menos eu tinha segurança no que eu estava fazendo e dava resultado, né. Pra começar. Então eu acho que isso ali, eu acho que todo o profissional tem que ter essa segurança. [...] Da faculdade... eu acho que, sempre a distância é a distância né. Presencial seria bem mais assim, lucrativo como eu diria, pra mim né. Mas no momento eu não podia e então eu tive que correr atrás através de literatura, livros, lendo, buscando de outra forma, mas eu acho que eu cresci. Eu cresci no sentido de que a gente amplia os horizontes né, que tu não fica assim tão focado... só na tua realidade ali, mas O QUE QUE TU PODE FAZER ALÉM DAQUILO, na tua realidade né. E daí a gente, como eu tava te falando antes, a gente pode trocar a água do bebê, trocar a banheira, já tem mais coisas bonitinhas, pra fazer parte do banho do nenê, mas o nenê é sempre a essência, né, é que ele aprenda, o aluno, que ele aprenda, mas que esse aprender, tu pode enriquecer muito se você consegue, ler, ou buscar através de trocas com colegas né.	- Segurança para atuar, com o curso do magistério. - Comenta a respeito da sua formação em nível superior na modalidade a distância, a qual permitiu-lhe ampliar sua visão. - Destaca os processos formativos no âmbito escolar, enriquecidos com as trocas de experiências. - Prioriza o comprometimento do professor em buscar e ler.
P2: É eu estava pensando a respeito do que a formação, ela é, influenciou positivo ou negativamente né, no, momento de entrar pra prática, né. Então o quê que a gente dizia na época, que realmente a gente vai se preparar, quando vai pra valer. Era distante (teoria e prática), muito distante. O máximo que se tinha era fazer o estágio obrigatório né, contato com as escolas, né. Então eu que não lecionava né, aliás nesse período meu de formação a maioria dos colegas eles já eram professores né, séries iniciais, ou mesmo em outras séries já, mesmo com formação precária, né, mas estavam dando aula pra quinto a oitavo né, e eu não dava aula, né, inclusive alguns períodos, eram muito poucos que não estavam dando aula, né. Então pra mim complicou um pouco isso. E quando eu fui pra sala é que daí eu fui, cai na realidade, né e claro, eu fui buscar aquilo que, precisava né. E então a parte de aplicação mesmo, claro tinha as didáticas tranquilo toda essa parte da formação básica né, mas o que apresentar de dar para o aluno né, então eu tive que aliar com aquilo que a gente teve na formação inicial, do ensino médio, então tinha que buscar ainda pra complementar.	- A formação como um tempo distante da ação. - Aborda o Estágio Obrigatório como o momento da prática e contato com a realidade escolar. - Identifica o comprometimento do professor em ir em busca para superar as falhas da formação que resultam em desafios quando inicia na carreira docente.
P3: [...] Eu acho que toda a formação ela tem a parte, o positivo e o negativo né. Porque, muita coisa você aprende a teoria mas você não tem a prática. Nas exatas prática é complicado, né. Nós, né, se tu pega certos conteúdos que você não tem como aplica eles né. Então falhas eu acho que existem ao longo de todo, de todo o processo né, de toda a educação. No papel é bonito né, na prática não sai como no papel né. Então... Da teoria pra prática, de você estar lá num banco da universidade e de você estar numa sala de aula, tem diferença, tem muita diferença.	- A falta de relação entre a teoria e a prática.
P4: Na faculdade, eu não tinha, eu não tava muito determinada, mas a escolha que eu fiz eu fui seguindo, seguindo, mas, faculdade e sala de aula tem uma diferença, né, tem uma diferença de formação. A prática, ela enriquece muito a gente.	- A formação como um tempo distante da ação, e a valorização dos saberes da prática.
P5: A gente não é preparado nem no magistério, de chegar as profes e dizer assim “<i>olha você vai encontrar dificuldades com aluno</i>”, elas não, tudo amor e muito carinho, e a gente fazia. E eu me deparei com problema no primeiro dia com um aluno de determinado tempo e que nós fomos pra educação física e ele acabou me pulando o muro e ele escapou, e eu me desesperei, eu fui atrás eu chamei a professora pra me cuidar a turminha e eu fui, chamei a coisa... e fui pra casa, chorei, eu disse que eu não ia mais	- Falta de preparação para as situações reais que ocorrem na escola. - Destaque para o Estágio Supervisionado e os saberes da experiência do professor

voltar pro magistério, aí chamaram a minha supervisora, de Erechim, e daí ela me disse assim, conversaram ela e a diretora, conversaram e daí ela me disse apenas que no ESTÁGIO era pra mim continuar como eu estava, que eu estava sendo... bem avaliada e que eu tava no caminho correto, mas que isso eram cavacos da profissão***. [...]	aqui denominada de “cavacos da profissão”.
P6: Olha [...] falhas sempre há. Desafios... sempre devem existir porque é bom que haja os desafios porque a pessoa cresce nos desafios e nas dificuldades né, e sempre acontece essas coisas, como as tecnologias por exemplo, então as vezes a gente até fica um pouquinho frustrado... quando não se sente preparado.	-Sentimento de frustração quando não se sente preparado para lidar com as situações do cotidiano e, nesse caso, com as mudanças tecnológicas.
P7: Olha! O magistério ele já prepara o professor para trabalhar em sala de aula. Então ali o processo de formação foi bom. Mesmo você saindo do curso e indo pra sala de aula, você tem algumas inseguranças, mas, eu me senti preparada. Quanto ao curso universitário que eu fiz a Curta pra trabalhar com séries finais do ensino fundamental, eu não me senti preparada ao finalizar o curso pra sala de aula, eu me senti muito insegura e sentei e preparei muitas aulas***, me senti assim, não me senti preparada no finalizar o curso, no caso nós chamávamos de faculdade, seria para trabalhar nas séries finais do ensino fundamental. E, depois que eu fui fazer a Plena também, eu já me senti um pouco mais segura porque eu já estava trabalhando. E quando eu precisei trabalhar com o ensino médio eu me senti mais preparada ainda, então, assim, oh, eu acho que o que nos prepara mesmo é, nós mesmos sentarmos e estudarmos pra preparar os nossos diários de classe, as nossas aulas, pra ir pra sala de aula. Então assim oh, foi uma caminhada longa, e a cada ano se sentindo mais segura dentro daquilo que é trabalhado. A experiência contribuiu nesse sentido.	-Segurança para trabalhar associada à experiência do professor. -Salienta o comprometimento do professor em buscar, pesquisar.
P8: Então essa parte assim, teoria e prática, eu acho que é também bem diferente. Teoria é uma coisa e quando tu chega na sala de aula aí, aí tu te depara com tudo né. Não existe uma sala homogênea né, todo mundo igual, todo mundo tem suas diferenças né, aí tu tem que ver que lá não te prepararam pra buscar aquele aluno com problema, pra resgatar aquele aluno, não tem nada disso na teoria. Teoria é tudo muito bonitinho, então você só vai aprender mesmo na experiência. Então é ter essa consciência, teoria é uma coisa, prática é totalmente... então eu acho que precisa talvez mais... essa relação né, mas eu considero que isso daqui vai ser só durante a tua prática de ensino depois. Sabe, bem difícil tu entende fazendo somente uma faculdade o que tu aprende no dia a dia... na escola, eu acho que se tenta pelo menos.	- A distinção entre a teoria e a prática, da formação para a atuação. - Valoriza a experiência do professor para lidar com os desafios do cotidiano.

Fonte: Da autora, 2019.

Quadro 22 - Formação Continuada

Entrevista	Interpretação da pesquisadora
P1: Na formação continuada é muito bom, quando traz um professor, um mestre ou alguém de fora da Faculdade Federal como foi feito ultimamente aqui na escola, a gente tem, daí um outro olhar. Também quando foi feito o Pacto, que eu fiz todo ele, comecei em 2015, né, e foi MA-RAVILHOSO. Também esse fato de gente fazer junto com o município essa formação. Então era A-QUI, a gente não tinha que se deslocar até Erechim, fazermos na sexta a noite e no sábado o dia inteiro quando tu já tá cansado, né, aqui assim propiciou muito. E também o fato de que a profe que trabalhou com nós era uma profe assim, muito esforçada que buscava muito, que trazia contribuições pra nós. E essa troca de experiências	-Comenta a respeito da diversidade de possibilidades de formações, destacando o programa de formação continuada, Pacto, e a troca de experiências. -O fato do professor

ocorre quando a profe dá também oportunidade né, “<i>como vocês trabalham isso, como você trabalha aquilo</i>”, né, “<i>o que que você faz</i>” “<i>na próxima aula você traz os jogos que vocês trabalham</i>” “<i>trazem como foi a forma que você trabalhou</i>” “<i>se tem algum material concreto</i>” daí isso aí também ajudava, né. GRU-POS, fazia também a gente fazer, trocas né, sobre determinados assuntos. E isso assim, eu lembro do Pacto, porque o Pacto foi uma coisa assim, muito muito, olha... a minha formação em Pedagogia me ajudou, me ajudou muito, porque ela me ajudou também a ir abrindo, e o Pacto também, e até hoje nós, se não tem formação aqui na escola eu procuro fazer com o município. Porque como a nossa escola tem muito pouco professor, muito pouco profissional, é uma escola pequena e fica difícil de fazer né, formações mais seguido, o município não, então quando o município traz alguém, EU VOU OUVIR. Eu sempre vou buscar, apesar de como eu te digo, eu comecei com dezoito e estou com cinquenta e cinco, mas eu acho que a gente nunca, nunca pode parar. Eu não me sinto por satisfeita... de fazer as coisas sempre da mesma forma, eu acho chato pra mim, e quem dirá pro aluno, se fosse fazer assim, sempre do mesmo jeito. Porque ele (o aluno) principalmente, no ensino básico, ele tem que gostar, ele tem que querer, eu, eu PEN-SO E TEN-TO despertar essa sede neles, essa curiosidade, essa coisa de aprender.	formador ter experiência com a prática de sala de aula foi destacado como um aspecto fundamental. -Observa-se que o desenvolvimento profissional torna-se o objeto da formação continuada. -Compreende e identifica o seu comprometimento e sua postura enquanto sujeito da própria formação.
P2: É, a formação continuada, então é um processo mais recente né. Mas eu quando terminei a faculdade, até acho que antes de começar a lecionar, dar aula, eu participa das atividades da Universidade. Na época tinha Semana Universitária, uma coisa assim, então vinha palestrantes, tinha também a Jornada de SEMEL, que era o Seminário Internacional Nacional de Literatura de Português, eu acho que era isso né. Então eu, por muitos anos enquanto conseguia, eu participava todos os anos desses eventos né. Então eu ia me atualizando, vendo novas perspectivas de metodologias e práticas. E com isso eu ia me atualizando e melhorando a minha performance, de professor. E depois então veio a formação continuada a nível de escolas, que tem que ser muito bem planejada e, executada também, né. Vendo os pontos necessários, esse ano precisamos o que, então pro ano que vem o que vai ser, estamos discutindo já, então vai ter que ser o Novo Ensino Médio, né. Toda a escola vai ter que saber o que que vai se o Novo Ensino Médio né. Então não é só o pessoal do ensino médio, todos vão participar, desde funcionário né, vai fazer porque ele tem que saber do que se trata né, e onde ele pode às vez entrar, porque toda a pessoa que tá na escola, seja desde funcionário da limpeza ou alimentação são parte do processo né. Então por exemplo, nós já temos definida a próxima temática, a próxima formação, do próximo ano, é a questão do Novo Ensino Médio, né. Então é fundamental, fazer e participar realmente né. Como disse antes já, e reforçando, a formação tem que ser né, e o professor tem que estar, às vezes ãh, a gente tem colegas que não que não sejam bons professores, às vezes são até ótimos, né, mas a gente tem que chegar, profe tu tem que aqui, tu tem que... flexibilizar um pouco mais, tu tem que... acatar essa nova metodologia, esse novo processo, essa nova situação, “ah mas eu não consigo, não posso”, consegue sim, vamos, nós temos que nos inovar, nós temos, que... atender a demanda que está aí, que são os nossos alunos, e nós temos os assuntos hoje tudo vai renovando, mudando, inovando então nós temos que nos inovar também algumas metodologias, né. E devagarinho vai conseguindo e quando a pessoa às vezes percebe, “poxa tô fazendo aqui diferente” que bom tá melhor, tá diferente né, não fica a mesma coisa que fazia a quinze, vinte anos atrás né.	-Comenta a respeito da diversidade de propostas de formações continuadas até chegar à escola com ênfase ao papel da equipe diretiva no que tange às formações no âmbito escolar, cujo processo envolve todos os profissionais da escola. -Percebe a formação continuada como um maneira de atualização, de inovação de práticas e metodologias que requer flexibilização dos professores em não se acomodar. -Identificação do que é necessário abordar nas formações, destacando as políticas educacionais. -Destaque ao ensino e o desenvolvimento profissional como objeto da formação continuada. -Ao compreender o ser e estar como fundamentais para o processo de formação continuada, identifica-se e assume a postura de sujeito da própria formação.

P3: Ela acontece aqui na escola, a gente tem a formação aqui na escola antes de iniciar o ano letivo e depois a gente tem mensal as formações. Só que elas são assim... mais a âmbito geral né, elas não são específicas que eu vou trabalhar só com os meus colegas da minha área, elas acontecem no geral. Eu acho que elas em parte são válidas, porque até então não teria profissionais pra vir atender aqueles 3, 4 dias que a gente tem no início do ano né, 2, 3 dias atender todas as áreas e a parte do todo também é importante. São válidas, mas [...] às vezes a gente é [...] poderia até ser diferente, mas aí o que, se elas são diferentes você tem que ir pra um outro centro, pra um outro lugar e isso gera o quê? custos, gastos. Quem que tem que pagar? É a gente né. Que o governo, também não disponibiliza recursos pra atender toda a demanda. E claro tem as Plataformas pra tu estudar, pra tu ver, online. Agora, eu escutei até hoje de manhã, eu acho que foi, que vai ter uma nova Plataforma pra fazer esses trabalhos, todos eles são válidos né, mas, a gente também, não tira um proveito de 100%. E se você precisa trabalhar interdisciplinaridade? Isso é muito complicado, né.	- Escola como locus de formação, reconhecendo as Plataformas online como alternativas para abranger esse processo de formação. -As formações no âmbito geral <i>versus</i> as formações por áreas específicas, que podem estar associadas à perspectiva de formação acadêmica. -Falta de recursos por parte do governo.
P4: Muitas das formações que a gente fez aqui na escola, elas não nos traziam novidades. A escola contratava profissionais, contratou psicólogas, eu acredito que sim uns 30% tiveram bom aproveitamento. Nesse projeto de formação continuada, acredito que os profissionais, eles... eu uma certa vez eu disse eu acho que a pessoa que veio aqui pensa que a gente não tem conhecimento nenhum das coisas, então traz coisinhas tão básicas que a gente tá cansada de ouvir. Então tem que trazer coisas novas, tem que trazer coisas que, que nos faz, que acrescente na nossa carreira, alguns bons exemplos de trabalho, algumas novidades assim, porque ficava muito a desejar né? E em algumas formações acredito serem muito importantes se fossem direcionadas por área. Em alguns momentos da minha carreira eu fiz alguma coisa, que, claro, daí a gente se deslocava, ganhava almoço, a gente se deslocava por exemplo, e o trabalho era feito só dentro da tua área, claro que existe a interdisciplinaridade, mas a gente aprende algumas coisas que também são importantes para a gente né... pra própria prática. Alguns cursos e palestras que eu fiz elas foram importantes porque elas trouxeram, elas realmente trouxeram novidades. Porque hoje, algumas coisas básicas, o professor se ele tem interesse, ele busca na internet, ele busca na leitura, ele busca por conta própria. Essas formações têm que trazer algo mais produtivo. Porque muitas vezes os nossos profes, tem a dizer, “<i>bah só ficamos enchendo linguiça hoje, né!?</i>” Por quê? Porque não traz nada de novo. Então já que é formação tem que trazer algo de novo realmente. Teve uma das palestrantes que veio aqui que sinceramente eu penso que ela achava que a gente nunca tinha ligado um computador, e hoje todas as profes têm e trabalham e se defendem, e aquilo que a gente queria saber de como se fazia ela não soube responder. Então não é necessário isso, quem vem de fora tem que entender que os professores eles sabem fazer, eles querem é melhorar. Sobre a formação continuada, acho que deixa bastante a desejar, assim, na questão de somar, na questão de somar, né.	-Pouco aproveitamento das formações com formadores externos, pois não trazem novidades. -As formações por área eram realizadas quando havia investimentos, o que valorizava os saberes científicos. -Comprometimento do professor em buscar e ênfase no objeto da formação voltado ao crescimento do profissional docente. -Aponta a necessidade de repensar a formação de quem organiza e desenvolve a formação continuada nas escolas.
P5: Eu fiz alguns cursos, esse Alfa e Beto que ãh foi muito bom, porque daí a gente tinha que se reuni também, eu acho que era um encontro mensal se eu não me engano e as profes vinham supervisionar as nossas aulas, então elas se deslocavam de Erechim e vinham até aqui, na nossa sala, e vinha e olhava os cadernos era que nem um estágio de magistério, sabe. Daí depois eu fiz o Pacto também, adorei. No primeiro ano a gente tinha língua portuguesa a profe S. era, mas ela tinha prática também né, então ela era muito boa. E a gente assim aprendeu muita coisa, e como eu te falei antes nós fazíamos troca de ideias com as profes, daí a gente fazia uma paradinha, fazia trabalhos em grupo, nós tinha que apresenta trabalhos lá na frente e fazia troca de experiências. E outra assim, aqueles joguinhos uma vez a profe fez uma experiência com um saco, ela veio com um saco de brinquedos, sem dizer nada tu tira uma coisa, então tá a gente tirava uma coisa sem saber pra que que era e daí ela falava “<i>agora cada um vai falar o que lembra esse brinquedo de infância</i>” então teve coisas que saiu que	-Programas de formação continuada: Alfa e Beto e, o Pacto, que possibilitavam trocas de experiências. -O fato de o professor formador ter experiência prática de sala de aula, foi destacado como um aspecto fundamental.

teve gente que chorou né [...].	
P6: Olha, essa formação continuada dos professores que achei até que é válida, porque a gente fica mais atualizado né. Só que não sei lá, não sei se não houve uma cobrança muito grande por parte das... autoridades ou de quem né, parece que ficou assim meia... que muitas vezes as pessoas assim, não é falar mal dos outros, mas talvez faltou uma... assim, faziam por fazer sem aquele interesse [...] se eles querem fazem isso por gosto e tal, mas afinal então não sei se... ou por fazer se torna um pouco difícil né, por não se ter aquela disposição, ou pra mim o que vale é o título, aquele certificado no fim, tantas horas pra poder subir na carreira e tudo mais. Então às vezes são aulas assim bastante perdidas nesse sentido, porque as pessoas não se interessam muito... algo pessoal, do interesse do próprio professor, ah eu faço porque me serve pra mim, pra minha carreira, tenho mais vantagens pra ensinar pros alunos, mas se é só por interesse como muitos faziam só pra ter o título né, então não são válidas.	-Formação continuada como atualização docente. -Comprometimento e postura do professor em querer aprender ou apenas para obter certificação, relacionando as dimensões pessoais com as profissionais.
P7: A formação continuada hoje, ela acontece nas escolas [...] Como? Alguns anos atrás o Estado nos mandava dinheiro para conseguir profissionais de Universidades para nos dar os cursos. Era muito bom! Nós tínhamos professores de várias áreas que vinham e nos passavam através de palestras e até, às vezes nós utilizávamos recursos na parte das digitais, dos computadores, dentro de cada área. Agora, como não temos mais recursos nós procuramos profissionais que venham voluntariamente pra escola dar esses cursos, então agora, ele se tornou mais complicado né. Porque daí nós temos que procurar um profissional que venha voluntariamente, então não está abrindo um leque para todas as áreas, pra preparar o professor ou até trazer novidades que estão surgindo, que nos ajudariam no dia a dia em sala de aula com o aluno, ficando mais restrito.	-Falta de investimentos pelo governo, o que torna as formações mais restritas e não abrangem todas as áreas do conhecimento, deixando a desejar no que tange à construção de novos saberes do conhecimento.
P8: Nós temos na escola agora, eu acho melhor do que não ter nada, como em épocas que não se tinha nada né. Chamavam a gente pra um curso, nós tínhamos muito na época, no passado nós tínhamos cursos mais no ensino religioso, isso ajudava muito né, principalmente nas séries iniciais, formação, toda aquela... né e também na minha área eu ia, né, de vez em quando tinha cursos de ciências, troca de experiências né, a parte científica ela é muito interessante eu acho que isso é e deveria continuar. Na minha opinião só escola com formação continuada não, tem que se proporcionar cursos pros professores em outros espaços. Eu, vejo assim sabe, acho que tem que haver investimento nisso. A continuada é interessante porque aí há troca de experiência aqui, chama pessoas de fora, é legal, é bom, mas sei lá, eu me parece que existe uma necessidade sabe, porque aqui você fica fechado na escola aí você sai daqui, você vê pessoas de OU-TRAS escolas, troca experiências com OU-TRAS pessoas. E essa troca faz crescer né. Eu vejo assim, não que não seja importante, é muito importante a formação continuada né, mas eu vejo que precisa também uma troca de experiência com outras... ah o que tá acontecendo em outra escola? Como que se faz? E ainda mais agora com tantas mudanças que... então me parece que os professores ficam meio deslocados né. Nós não somos ilhas né, uma escola aqui, a outra lá... é tudo a mesma né. Então esses cursos que havia de formação, então juntava-se todos de ciências, todos da 15ª de tal região, e se fazia né, se procurava e acontecia e vinha professores muitas vezes de universidades então era... uma coisa que era interessante. Hoje tem, procurando e pagando muitas vezes você indo busca só que o que te amarra pra procurar fora também, justamente acho que a formação veio por isso também, é isso que tu tá amarrada na sala né, aí como é que você vai tá saindo uma semana, é mais difícil, então a formação continuada nesse sentido (na escola), eu acho bom. Só acho que não pode parar, outro tipo né. Não que tu não tem apoio né, se tu quiser sair tu tem como negociar com os colegas, não tem problema, né, isso você consegue né. Mas eu digo assim, que aquele professor que fica acomodado ele se acomoda justamente por causa disso. Nunca há um chamamento, uma coisa vamo pra lá, sabe, todo mundo, isso acontece mais no município eu vejo, que o município dá mais formação, mais suporte. Talvez essa municipalização venha pra ajudar nesse sentido né.	-Comenta a respeito da diversidade de propostas de formações continuadas. -Falta de investimentos pelo governo para abranger outras formas de formação continuada, que possibilitem trocas de experiências com outras instituições escolares. -Destaque para a troca de experiências cujo objeto da formação estaria focado no ensino e na articulação de saberes.

Quadro 23 - Da formação à profissão - mudanças e as novas atribuições?

Entrevista	Interpretação do pesquisador
P1: Dos anos noventa e tantos né, que a coisa começou a mudar, parece que o professor ele tinha mais, o aluno também mais oportunidades de interação, e aonde também o construtivismo né, e daí também teve gente que se jogou de cabeça e daí não deu certo né, e eu sempre com aquela história do nenê, tem que segurar o nenê*** não me joguei de cabeça e daí as colegas que se jogaram daí também ficaram com aquela coisa assim que eu era muito conservadora, então são períodos que vão vindo pra educação, muitas vezes modas mesmo. Que eu acho que a gente tem que ver o que que funciona... e aplica na tua realidade que tu tem. Então eu acho que a gente enquanto professor, o conteúdo é muito pouco, o conteúdo é a base e a base tu não pode esquecer, mas tu pode agregar tanta coisa né, sentimento de pertencimento do grupo, né, que eu não tinha, na minha quinta série até a oitava série foi um terror, porque eu sofria bullying, não tinha sentimento de pertencimento né, os professores vinham lá e era só conteúdo, e um conteúdo que você nem sabia pra quê e por quê. Tu recebia aquilo naquela época e o interessante, porque o sistema também já era assim, de que você não questionasse nada. Você sempre sabia tudo, ou não sabia nada... mas ficava quieto. Então eu achava uma coisa muito triste, sabe, e hoje eu acho que o ensino apesar de tudo, mas ele é um ensino diferente, foi evoluindo muito porque até essa questão assim afetiva da profê com os alunos, como eu digo, eu por eu ter facilidade e gostar de criança eu sempre estabelecia, mas eu NÃO TINHA INSTRUMENTOS PRA FAZER MAIS, do que aquilo que eu tinha aprendido. Era, a cartilha, né, aonde eles NÃO PODIAM, a gente era treinado e aprendia que o aluno não podia ir pra frente na cartilha, eles tinham que ir só onde você ia e todos iam... você ia... e todos iam. Então não tinha diversidade né, e hoje se fala tanto em diversidade e eu acho que é tão importante esse respeito pelo outro né, pelo tempo do outro, do aprendizado, às vezes eles dizem “<i>bah mas ainda não sabem</i>”, lembram do tempo, cada um tem o seu tempo. Então, no currículo, uma vez quando eu comecei, era tudo separadinho né, a gente tinha até caderno diferente pra cada disciplina. E hoje, não. A gente vê que o mundo não é separado e ele é muito interativo, né. Então você pode estar trabalhando ciências, mas você pode estar também trabalhando português, matemática, e você trabalha tudo junto, interdisciplinar, e isso também é muito interessante. Na avaliação... até hoje ainda a gente faz, o Ideb também, e eu acho que é uma coisa boa, principalmente por causa disso, porque tem aquele professor que ele não tá, tem como em todas as categorias profissionais, não é só a nossa, não é só professor, em todas as categorias tem aquele que não é tão comprometido, vai aparecer, vai aparecer... na aprendizagem das crianças. Mas se ele não deu, né que ele é meio desligado, ah eu vou lá dou a minha aula, aprende quem aprende se não eu vou pra casa também acabou, mas vai aparecer no resultado também da escola. E uma vez essa escola era assim oh, vinha o resultado do Ideb, por isso que a gestão é muito importante viu. A gestão pegava o resultado, fazia já um gráfico pra gente ver aonde que a gente tinha que trabalhar mais e o quê. Se não, não tem porque existir, né, só pra dizer, olha nós ficamos aqui, mas porque nós ficamos aqui e não ficamos lá. Isso é um trabalho de gestão. Sabe, e uma vez aqui na escola era feito, e essa escola... fervia, fervilhava (!), sabe, mas assim uma coisa de... não competição, mas de, de fazer mais, de dar mais de si, de, era mais assim sabe, o professor. Porque se a gestão ela tem essa capacidade também de motivar ou também tu vai sozinho, tu vai órfão, né, e daí tu vai também, se tu, como eu digo, se tu é comprometido tu vai, MAS TAMBÉM SE TU NÃO FOR TANTO, AH! Porque como tem eu que tenho mais idade, tem aquele professor que tá começando, e pra ele também é um exemplo, pro profissional da cozinha, de toda a escola, ele é um exemplo porque, se ele chega na hora, sai na hora né,	-Comenta sobre as mudanças e evoluções recorrentes com o decorrer do tempo no ensino. -Salienta as mudanças de teorias de aprendizagens e as metodologias, fazendo um enlace com o período em que cursava o ensino básico. - Dentre os destaques que realiza, prioriza o currículo, a relação professor e estudante, e identifica que o professor deve ir além do conteúdo estabelecido, respeitando a diversidade da turma. -A avaliação externa é vista como ponto positivo por P1, que a relaciona com o comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes, mencionando o papel da gestão escolar em trabalhar os resultados obtidos com as avaliações e em resgatar a participação das famílias na escola. -Sobre o planejamento pedagógico, P1 enfatiza que se torna complicada a sua realização, uma vez que, a Lei Federal do Piso de 2008, a respeito do um terço, ainda não foi

cumpra o seu horário, faça o seu trabalho, se esforce, tu acaba seguindo isso. Então a gestão é muito importante. A coordenação também que faz parte também da gestão, eu acho também muito importante né, a direção, vice. [...] Outro aspecto, em relação ao planejamento, que olha pra realizar um planejamento é difícil, porque a escola aqui não oferece turno ah, nenhum, no caso pra você fazer os teus planejamento, né. Nós teríamos direito, existe lei, existe decreto, um terço de horas de planejamentos de atividades, mas nós não temos. Isso faz muita falta. Eu acho assim que a gente poderia fazer bem melhor do que a gente faz, se nos fosse dado mais ferramentas, né, que nem, esse um terço de horas atividades pra planejar e tudo né, porque no caso a nossa escola, ela ainda nós temos uma hora de planejamento, mas é assim oh, não é por causa do governo, mas sim por causa de um vereador que paga um professor de educação física, com o seu salário e esse professor vem uma vez por semana dar educação física para as nossas turmas. Então a gente tem essa uma hora, pra planejar e pra correção também. E, quando o aluno chega, que ele é um aluno que toma medicação, ou é impulsivo, ou tem problema cerebral tal, a gente sempre prepara a sala pra aceitação no sentido de que ele não fique excluído. Porque eu não considero inclusão o aluno sentar no fundo da sala e ele vai ficar lá, copiar o que ele quiser e fazer o que ele quiser. Isso não é inclusão, né. Inclusão então, se é uma coisa assim pesada pro aluno, bah vai a mil né, às vezes ele também cansa, bah senta com esse que... também né ele precisa de mim o tempo todo, então claro, tu não vai fazer monitoria com sempre a mesma criança, mas a gente pergunta, <i>“e hoje quem é que vai se dispor, e hoje quem é que vai se dispor”</i> pra eles, porque eles tem que sentir assim, essa coisa de que nós somos uma família, um tem que ajudar o outro e todo mundo tem que crescer até aonde ele consegue, né, mas crescer. Eu não me conformo de criança que entra e sai duma sala I-GUAL. Ele tem que ter agregado alguma coisa. A educação é mudança, é transformar... apesar de que a gente não tem monitoria dentro da sala, que tu tem que ir do jeito que tu pode, mas eu acho que a gente não pode, que nem agora também eu recebi uma aluna que veio de uma outra cidade, aonde ela tá no segundo ano, ela não sabe lê, não tem construção numérica, valor numérico, sequência numérica, e daí, daí eu me questiono né, e até agora... o que foi feito né. Não é que eu sou a dona da verdade sabe, sabe Susi, mas eu acho que os professores todos tinham que se questionar isso, se questionar mais sobre a sua prática, se questionar mais sobre o que que tá atingindo com a sua prática, se tá atingindo resultados, né, porque só pegar e dizer não, é inclusão, ah senta lá? Então, você tem que ter um preparo hoje, um bom preparo, uma boa fundamentação... teórica e prática, porque exige comprometimento principalmente, porque se não tiver isso, ah eu não gosto, ah porque é fácil é licenciatura daí eu entro... que bom quando a gente tem uma profissão que vai ao encontro daquilo que quer pra tua vida. Então eu acho que a gente teria que ter mais espaço pra ser professor, né, mais espaço no sentido de valorização do trabalho.	considerada. -Comenta a respeito de suas ações pedagógicas sobre a inclusão do novo perfil de estudante, expondo suas angústias referente à aprendizagem dos estudantes. -Percebe a educação como transformação e enfatiza o comprometimento dos professores em se questionarem e refletirem sobre suas práticas, comentando que o professor poderia fazer mais do que faz se lhe fossem concedido as condições de que necessita. -Por fim, ainda acrescenta que além de uma boa formação, o professor precisa ter comprometimento com a profissão que escolheu para a vida, e isso perpassa pelo questionamento do professor sobre a sua prática e sua realidade. -Destacando que o professor precisa de mais valorização profissional.
P2: É, claro, aliado a isso a formação, a gente também tem que ter a disposição de aderir as novas tecnologias, as novas metodologias, novidades né, e é a necessidade da gente, o professor tem que ser a primeira pessoa a ... acolher as inovações, né. Porque os jovens que nos vem, eles trazem isso, são portadores de tudo isso. Então nós temos que... não precisamos ser ex-pertos nessa situação né. Mas muitas vezes o próprio aluno, o conhecimento que ele tem a respeito de um equipamento, algum material, de alguma tecnologia né, ele pode ser usado, deve ser usado e é usado na escola, como monitor né, pra monitorar uma turma, grupo, olha quem que vai ajudar a fazer isso aqui, o fulano aqui tem prática né, pra ligar um aparelho tal, tem uma situação assim né, ninguém sabe, tem que fazer tal procedimento né, então tem alguém que possa fazer e esse aluno vai ensinar então os colegas e a gente também né. E aí a gente tem que saber aproveitar, esse momento né, e levar... Então, a formação que a gente teve, se ela nos proporcionou isso, ela já conseguiu o seu objetivo né. Então porque a formação do que nós precisamos aplicar, praticamente ela se renova a cada dia. Então eu fiz algumas práticas esse ano, preparando alunos para, ENEM né, e deu	-Para P2, além da formação, o professor precisa estar disposto à aderir as mudanças que vão ocorrendo com o tempo no ensino, pois para P2 a educação se renova diariamente. Portanto, a formação precisa mover no futuro professor o movimento de busca, de pesquisa. -P2, ainda comenta a respeito das

resultados, deu, os alunos vieram “<i>Professor como nós podíamos, estudamos como você nos apresentou lá caiu, foi assim</i>”. Tivemos prova de SAERS, também os alunos vieram “<i>até questão era bem parecida, e era assim mesmo como o senhor trabalhou conosco né</i>”. Então no momento que a gente consegue passar isso para os alunos né, é porque estão acontecendo um processo importante né. E cada vez mais nós temos que preparar nossos alunos, para aquilo que está a espera deles né. Então às vezes não é mais aquele conteúdo teórico né, mas aquele conteúdo prático que está em qualquer texto de jornal e de revista, de outra mídia, né, e fazer despertar que ele tem que prestar atenção, que ele tem que acompanhar aquilo, que vai ser fundamental, que vai ser essencial quem sabe, pra essa situação que ele vai ter que encarar né.	tecnologias e do papel do professor na atualidade em trabalhar a curiosidade e a atenção dos estudantes para as situações do cotidiano.
P3: Olha! [...] Não sei se ela dá conta né, porque depende muito também da gente né. Da teoria pra prática, de você estar lá num banco da universidade e de você estar numa sala de aula, tem diferença, tem muita diferença. [...] A gente não pode só deixar porque lá na faculdade não ensinaram fazer isso ou não sei fazer isso. Eu fui pra dar aula pro ensino médio, eu não tinha a base do conteúdo do ensino médio, tive que estudar, ir buscar, então depende da gente, de ir busca. De você buscar. Eu no meu dia a dia tenho que ver o que que eu vou fazer, de que forma eu vou fazer o aluno fica na minha aula, assistir a MINHA aula e não faltar. Né. Porque o aluno às vezes ele escolhe as aulas que ele vai faltar, e eu Graças a Deus, eu não tenho problema de frequência. Então, os alunos querer estuda, essa é a diferença grande que tem, se tu comparar 92, 95 com 2018, 2019. [...] os alunos tinham muito interesse, não que não têm alunos agora que queiram estudar, que amem matemática, que QUEIRAM FAZER as atividades mas assim, os alunos naquela época, 95, 96 com 92 que eu comecei, mas que eu lembro que me marcou muito, as turmas eram pequenas tinha uma turma só, agora claro as turmas também não são tão grandes assim, [...] eles FA-ZIAM, e um ajudava o outro e aquele que não sabia, que tinha dificuldade, eles ajudavam a gente fazer. E hoje, tu tem que, o professor tem que fazer tudo, o professor, tem turmas que o professor tem que corrigi, fazer, a gente, o aluno não que i no quadro, e tu tem que corrigi tudo, tudo, tudo tudo. [...] Então, eu preparava a aula!! passava daquilo que eu tinha preparado, sabe eu tinha que sempre depois disso, depois de duas ou três aulas eu tinha que, eu percebia que eu tinha sempre que ir além com eles, porque eles gostavam, eles tinham interesse, desejo, mesmo que matemática é difícil. Mas queriam aprende, aprende... e quando a gente vê isso agora... não é assim... tem mais desafios. Às vezes a gente conversa que, será que é o celular, será que a internet é culpada? Porque esse desinteresse assim, essa, essa “<i>ah profe não vamos fazer nada!</i>” Nada agrada [...], tipo as vezes a gente propõe, tem um torneio, eles não participam, vamos pra um filme, né, as vezes a gente, de vez em quando a gente assiste, né geral, porque a gente tem que trabalha também esse outros assuntos né, então... mas, não agrada, eles não... se isso vem de casa, se isso é o jeito que a gente trabalha, mas daí as vezes a gente se questiona, eu sei dar aula deste jeito, matemática eu tenho que fazer aquela aula expositiva, aquela aula dialogada eu adoro dar aula dialogada com os alunos porque daí eu acho, que eles aprendem mais, mas depois eles, ELES tem que fazer a parte deles também, eles tem que responder pra ver se aquilo, eles assimilaram, pra ver se eu preciso refazer de novo e [...] não tem um retorno sempre, a gente quer sempre um retorno 100% sempre, mas as vezes a gente fica triste porque a gente não recebe nem 60%.	-Para P3, depende do professor ir em busca, portanto, a formação é um processo inacabado. -Aponta o interesse do novo perfil de estudante como a grande mudança sentida no decorrer de sua trajetória profissional.
P4: Hum [...] acho que ela deixa a desejar. Essa formação continuada implantada nas escolas, né. Porque eu acredito que as vezes ela vai sendo feito a toque de caixa. Ela está longe daquilo que precisa ser sanado? É... e à aquilo que deixe os profissionais contente. [...] por que as vezes eles saem assim sem nenhuma, eu por exemplo, né, muita pouca coisa que assim a gente vê de diferente. Ou às vezes o que vem fazer a formação, não é uma pessoa que está em sala de aula, e é muito fácil falar quando você não está em sala de aula, né. E essa pessoa não está em sala de aula né, daí fica difícil. E outra coisa, assim, oh, o perfil de estudante que, e, eu como profê de vinte e poucos anos eu fico pensando tudo o que eu produzi com os meus alunos lá atrás[...] os trabalhos	-Para P4, a formação continuada tem falhas, porque, muitas vezes, é feita apenas para cumprir o calendário, ou o formador não conhece a realidade da sala de aula. -Destaca

eram feitos E MUITO BEM FEITOS. Se eles precisavam ensaiar uma dança, eles se viravam sozinhos e apresentavam uma grande dança. Se eles tinham que fazer uma teatro eles se viravam sozinhos e eles faziam um bonito teatro. Tudo era feito com mais seriedade, com mais comprometimento. E hoje, eles só sabem chacoalhar os ombros, uma grande parcela ah, dá nada, eu não vou fazer, se o professor falar mas você vai ficar sem nota, e daí. Então isso é muito sério, que a gente não sabe de aonde arrancar essa mudança. É BEM TRISTE. Eles não tão nem aí, dia de prova eles estudam daí um pouquinho antes dão uma olhada antes da aula, eles dão uma olhada no caderno. Então essa questão é uma queixa de todos os professores. E respeito, respeito, comprometimento, responsabilidade muitas vezes se chama os pais e eles mesmo dizem “<i>MAS EU NÃO SEI MAIS O QUE FAZER</i>”. [...]. Isso é uma coisa que a gente gostaria de ver mudar na educação. Porque daí não vai pra frente... a aula não rende... Assim, quando a gente tem problemas com os alunos, a gente até de certa forma resolve [...] mas os pais, eu vou falar aqui, né, às vezes incomodam mais do que os filhos. Porque eles querem coisas dos filhos... que talvez eles não dão como exemplo e que eles não conseguem dos filhos [...]. Né. Então é a gente tem essa preocupação, e a gente está vendo essa decadência... cada vez pior. E eu não sei te dizer qual é a receita [...] mas decaiu um monte [...].	especialmente o novo perfil de estudante como a principal mudança sentida no período, pela falta de interesse e de respeito ao professor, o que envolve também as famílias.
P5: Eu dei conta do recado porque fui a busca. Eu tive que me virá, né, eu tive que lê, que tive que fazer cursinhos, né daí eu tive que me aperfeiçoar porque não tem o que fazer, as crianças estão ali e elas querem mudanças. Você não vai dar uma aula de dois três anos atrás, porque eu percebo que cada ano que eu tenho a turma é diferente e a aula é desenvolvida diferente, eu percebo isso nitidamente, e o planejamento exige muita busca e você não tem, claro que nós temos essas duas horas de unidocência pra gente fazer o planejamento mas é pouco, a demanda é grande e a criança precisa. Porque cada criança é uma criança não adianta, né.	-Comprometimento do professor em ir em busca, porque a formação é um processo inacabado, pois o próprio planejamento diário exige busca e comprometimento.
P6: Nem sempre. Acho que quanto mais tu fica velho, mais, tu fica atrás de certas mudanças rápidas né, principalmente, na época agora da tecnologia. Mas em outros momentos ali eu acho interessante, foi bom essas mudanças que ocorreram, isso ajuda muito no crescimento. Mas tem que ir atrás, tem que procurar, tem que fazer não podemos parar no tempo, se não a gente fica parado no tempo, morre ali e ponto, não leva nada de novo para os alunos e pra sociedade onde tu vive também.	-P6 relaciona o seu sentimento de frustração em não dominar as mudanças tecnológicas, e acrescenta a necessidade de sempre ir em busca, enfatizando o comprometimento com os estudantes e com a comunidade local.
P7: O perfil do estudante eu acho que mudou bastante. De quando eu iniciei e agora. Eles não têm, eles tão muito inseguros, e eles não têm uma expectativa, não sabem muito o que querem da vida, às vezes uma média pra eles é o suficiente pra passar. “<i>Ah! Eu consegui a média beleza, tá bom, tá ótimo pra mim!</i>” Temos poucos alunos que se preocupam em se preparar, desde o primeiro ano do ensino médio para uma profissão, ou para um ENEM ou para um vestibular, são poucos, uma minoria, então é preocupante. Como profissional eu me preocupo muito com isso. [...] Quanto a avaliação também nós tivemos várias mudanças, e nós fomos nos adaptando com as mudanças. No início nós sentíamos muitas dificuldades, principalmente quando vieram os conceitos né, que daí não era só nota, que daí nós tínhamos que olhar o aluno no total pra poder avaliar ele, então a gente sentiu uma certa dificuldade. Hoje como nós estamos já acostumados a gente já, já se sente mais segura, e, e como a gente olha o aluno no total, e nós trabalhamos, eu trabalho numa escola pequena você acaba conhecendo o aluno, a gente é praticamente uma família, então fica fácil de avaliar. Agora se você pegar uma escola grande que você não tem aquele contato direto com o aluno, eu acho que se torna mais complicado pra poder avaliar o aluno por conceito. No planejamento, nós tivemos mudanças sim, de quando eu iniciei até hoje porque surgiram novidades no preparar as aulas, a	-O interesse e a insegurança presente no novo perfil de estudante. -A avaliação também foi ressaltada por P7, que comentou a respeito do aspecto qualitativo e da expressão por conceitos em relação ao planejamento e os novos recursos. -Enfatizou a importância de ir em busca, pesquisar, pois a formação é um

parte das mídias nos ajuda muito, as tecnologias nos ajuda muito, principalmente, eu utilizo mais a parte aí da pesquisa com, na parte de física, que eu trabalho não só matemática mas também física no ensino médio. Então ali... sempre que tem alguma novidade então nessa parte mais, matemática também mas menos né. Os livros didáticos, eles mudaram um pouquinho, também, eles trabalham, eles vêm agora mais relacionados, principalmente dentro da física mais relacionando com a realidade o conteúdo, então se você pegar um livro da época que eu me formei na área das ciências da natureza física com os de hoje, com certeza eles são bem MELHORES, porque eles relacionam o conteúdo com o dia a dia. Então, ela dá conta no sentido de que você sempre tenta, tenta se ãh [...] você vai procurar entrar no sistema novo que está surgindo, e procurando se aperfeiçoar dentro do que vai aparecendo de novidade. Automaticamente você tem que procurar. Um comprometimento do professor. Daí você, tanto nas tecnologias, você quer trabalhar com tecnologias, você tem que procurar entender e se aperfeiçoar ou fazer um curso ou mesmo se preparar ali sozinha né, se preparar e pesquisar. Então assim oh, a maioria do que surgiu de novidade, o meu curso, eu sai preparada, mas tudo que veio novo... a gente procurou, procurou ãh, se preparar, procurou pesquisar, procurou [...] buscar.	processo inacabado.
P8: É eu posso dizer assim que... como eu, eu acho que eu não me acomodei sabe, por isso, eu não senti dificuldade, sabe, muita dificuldade. Porque se tu se acomoda, aí para no tempo, né. Eu procurei não fazer isso. Pra mim tudo era novo, entende, eu nunca fui assim “<i>bah não quero isso</i>”, porque a mudança, se você para no tempo não tem mais, aí tu se aposenta*** porque... mas assim oh eu não vejo muitos problemas e, tipo, as novas tecnologias ali, no início a gente tinha mais dificuldade, mas tu tinha que coloca a mão na massa, procura, se não sabia liga, tinha que aprende, se vira né. Daí aproveita essas coisas assim muito, muito importante, daí procurei fazer cursos né, pra me adequar a isso. E o novo perfil de estudantes na verdade [...] ele muda né é uma coisa constante. Jamais tu pode usar uma coisa que tu usou no ano passado esse ano né, porque não fecha, é a mesma turma, o mesmo, às vezes o mesmo conteúdo, sabe, não tem de um ano pro outro. Eu, eu acho assim que claro quando chegou ali nas avaliações eu acho que claro a avaliação é uma das piores partes, é tu avaliar alguém, né, porque, avaliar por prova, somente, é complicado. Daí o qualitativo, tem aquele lado assim, que daí o aluno só vai fazer o qualitativo e acha que tá... agrada... ou “<i>ah eu fico super quietinha</i>”, porque o aluno joga, né, conforme tá indo as coisas ele vai jogando né. Então a avaliação eu acho bem difícil até hoje eu acho bem complicado, a avaliação é a parte mais complicada. Porque nós avalia só o qualitativo? Se lá fora não é assim, né. Eu vou fazer o ENEM eu não vou ser avaliado só qualitativamente, ninguém vai querer saber como que você era lá, então, vai ser cobrado intensamente com outra parte né, então a avaliação eu acho difícil, sabe, eu acho bem difícil... esse lado. E também o interdisciplinar aí eu acho bem interessante apesar que a matemática é uma área né... que vive sozinha, coitadinha***, isolada, né, a gente né, porque agora são as áreas né, matemática, ela é sozinha né, então sempre que a gente pode participar de... até nós fizemos um trabalho de pesquisa aqui na comunidade, entrei com gráficos, uma exposição bem grande e tal, sempre que eu posso eu tô né, tentando mas é... eu acho assim que oh, o estudante mudou e daí assim uma das questões que a gente vê assim, mudou pra pior, em alguns aspectos né, ãhh o desinteresse, né, e as tecnologias assim elas infelizmente, fora da escola não tão ajudando pra ele volta esse estudo entende, ele tá achando assim que não precisa, só que eles tem muito conhecimento, nossa, assim, o conhecimento tá ali, só eles não tão buscando, então eles teriam acesso, mas eles só vão naquilo que interessa, e às vezes o que interessa não é o que precisa tá, então eu acho que ele em certa forma isso atrapalha, eles vem muito cansados, eles tem jogos em casa, então eles jogam muito... redes sociais tudo isso é importante pra eles tudo bem mas, teria que haver um limite né, mas como esse limite né, quanto mais pequenininha a criança mais ela quer né, mas daí se os pais não interferirem, ali no caso, o que que nós vamos receber daqui a pouco? Então ali que eu vejo que você me	-Para P8, não se acomodar foi o principal eixo que lhe possibilitou agregar as novas mudanças em sua profissão, entre elas, a inserção das novas tecnologias, de maneira que a realização de cursos auxiliou para se adequar a essa transformação. -O novo perfil de estudante e o planejamento muda constantemente, pois depende dessa interação com o outro. Para P8, o perfil discente seja o que mais mudou, desde a inclusão de estudantes hiperativos até atualmente o grande desinteresse dos estudantes. -A avaliação é a parte mais complicada, pois há para P8 uma contradição entre o como se avalia na escola e a cobrança das avaliações externas. -Comenta sobre o trabalho interdisciplinar.

perguntou que o que que eu vejo do professor no futuro [...] é bem complicado esse lado sabe. Porque o professor já não é mais... eu te falei, eu falo que ele é um exemplo ali na frente e tal, é dependendo o aluno que não tá mais querendo sabe, ele tem outras coisas que na idade que ele tá é bem legal, é uma coisa assim que deveria haver um limite né, não sei, nós aqui na escola né, limitamos eles não usam o celular, somente pedagogicamente quando a gente precisa, né. Tivemos que tirar né, porque se não, não tem condições você não trabalha mais nada né. Então é por aí eu acho que tem que ter um limite dos pais, da família deveria ser orientada, já que as novas tecnologias vieram como tudo né, tipo uma enxurrada, e os pais pensaram assim “*meu Deus eu tenho que inseri meu filho nisso, né*” “*porque como é que ele vai né...*” e aí... meio que sem pensar, eles foram dando, dando, dando isso né, e aí agora pra segura não consegue né. Então isso, e outros problemas também que a nossa atualidade traz né, a questão de drogas, que quando chega nesse ponto aí, tu fica meio amarrada. Eu vejo falta de apoio das instituições em relação a isso né. Porque o professor o que que ele vai fazer? Né. A gente até pede ajuda pra psicóloga, mas não existe muito apoio nesse sentido. Eu, tive uma questão, que na época que começou a nossa escola não foi sempre assim né, o aluno era diferente, nós tínhamos digamos assim, dois, três problemas na sala de aula, um problema e o resto, não era homogênea mas tinha, né, tu conseguia trabalhar, conversava eles te ouviam né. Mas houve um tempo assim que a gente começou a receber crianças no primeiro ano com a tal da hiperatividade, muitas vezes acho até que nem é... e aí, se adapta, esse foi pra mim o maior desafio. A gente se adapta com cinco alunos numa série de 20, você ter cinco aí que você não sabe o que fazer... e ninguém ajudava... a direção também, era novo pra direção, nós só sabíamos que tinha LEIS e que as leis eram... contra o professor na verdade, sempre a favor né... então essa fase foi bem difícil, e... você ter que alfabetizar você ter que se vira ali dentro, né. SEM SUPORTE. Meu Deus, eu vejo, que tomara que haja muito mais apoio, eu to gostando de ver que o pessoal tá se preocupando, mas que assim oh precisou o professor fica cego, fica sem olho, apanhar, um monte de coisa, e esse povo chegar na sociedade pra de repente começar olhar pro professor. Não sei se tu percebe isso, então assim oh... a gente tem que ter muito jogo de cintura. Na minha opinião não precisaria isso, né? Porque no momento que começa haver esse tipo de problema né, é ali que a gente tem que começar né e não deixar que a coisa se alastre né. Mas enfim... eu vejo assim que... Eu vejo que no decorrer da minha profissão há altos e baixos, sabe, anos maravilhosos, momentos difíceis durante o ano, nunca é uma perfeição mas eu tive assim, anos que eu trabalhei que eu pensava assim “*Meu Deus, que chegue, que essa turma, que chegue logo o fim do ano*”, né, existe isso, e é esse tipo de aluno que você tenta fazer isso fazer aquilo, ele vai pra sociedade um dia. Então eu acho que precisaria mais suporte, mais apoio nesse sentido assim pro professor. Mas não... paliativo, vamos trazer aqui pro município deixa meio soltinho não, não, porque existe outro turno né, às vezes eles não vão pra casa, eles vão... então que ali que fosse aproveitado esse tempo, né, com esse aluno, porque só brincadeiras não, eles precisam de algo, de uma profissão, aprender a fazer alguma coisa que eles se sintam útil né, então eu acho que tudo parte dali né.

Fonte: Da autora, 2019.

Quadro24 - Mudanças vivenciadas pelos docentes em exercício após a LDB 9394/96

Entrevista	Interpretação da Pesquisadora
P1: Hoje, [...] falta recursos humanos, já teve épocas que nós tínhamos menos ainda, era aquela época assim que não tinha sequer um refeitório, as tias vinham na sala trazer a comida quando eu comecei dando aula, o aluno guardava o material, comia ali na mesinha mesmo. Onde se tinha uma cozinha que se fazia campanha do pau de lenha, campanha da batatinha pra se fazer uma sopa, né, então já teve isso também. E depois, com o passar do tempo, como eu te falei dos anos noventa em diante que a coisa começou a mudar. A princípio quando eu entrei estudar, aqui nessa escola, era ditadura né. Era um momento assim, de gerais e tal, então a gente percebia que todas as informações também eram dadas de cima pra baixo. E o professor também passava pro aluno, de cima pra baixo. Não tinha construção de saber, construção de numerais, eu hoje, eu hoje me pego descobrindo muita coisa com eles. Porque hoje se constrói. Hoje eles vem com um saber, né. E se você dá espaço pra eles, para esse conhecimento prévio deles, tu também vai percebendo. Tu acha que na minha época eu descobria que tinha uma palavra escondida dentro da outra? [...] Nunca. Nem a atenção minha era pra chamar a atenção que tinha ou pra perceber, hoje eles dizem que nem ontem, anteontem a gente tava trabalhando o galo luado, aí eu coloquei no quadro, o que que tem o galo luado, <i>“ah luado? Tem lua dentro” “muito bem, o que mais, e daí a lua fica sempre igual?”</i> e você vai além daquilo ali, então parte deles, o professor joga e tu não tem que dar pronto mastigado e da pra eles. Eu acho, eu acho assim, que também tem um outro, outro porém, que se o professor ele não tiver preparo, né, ele não tiver esse comprometimento com o aluno, esses que não aprenderam a ler e não vão ser poucos, muitos vão chegar lá o oitavo ano... e vão estar na mesma. Então eu acho que precisaria o professor do segundo, tipo assim, eu recebi, eu recebi nesse começo do ano uma menina do primeiro ano que não aprendeu a ler, e a construção numérica também mal e, mal até dez. Bom eu recebi ela assim, só que eu vou ter que fazer alguma coisa pra transformar, daí, tu trabalha DI-FE-REN-TE dos outros, não ela vai só copiar agora, não, <i>“profe agora...” “não, agora nós vamos fazer esse joguinho... agora tu vai fazer o registro do jogo”</i> no caso, né, como, explica, tal. O comprometimento pra valorização social e pra valorização financeira, né, Susi, eu vou eu posso te dizer assim, que tem muitos professores não dessa escola, não estou me dirigindo, mas tem professores que sinceramente não mereciam o que ganham. Nem isso que a gente ganha. Porque não há um comprometimento, nenhum. [...] o aluno é uma pessoa que tu tem a capacidade de interferir, de alguma forma, nessa vida. Então, a princípio ãh, até antes das reformas, a gente tinha um outro olhar, era uma coisa muito individualizada, né, cada um na sua, fazendo o seu trabalho da melhor forma que sabia e, depois a gente foi partilhando mais, que a gente começou a discutir mais. Porque até então quando... o diretor também, era um coitado porque ele só recebia ordens, ordens, ordens, ordens que vinham da CRE, e ele também não tinha essa visão assim de dar, de abrir, de fazer né, então ele também ficava... se cada um tá dando um resultado, tão aprendendo, que bom né, e ele cuidava mais do burocrático e também do pedagógico, onde se faziam reuniões pedagógicas, mas o professor não tinha aquela liberdade de falar, nem o diretor, ele até abria um espaço, mas as pessoas, ficavam caladasss, todo mundo tinha aquele medo de falar, já pela educação que se teve na escola de ficar quieto. Hoje eu observo assim, que há mais esse sentimento de pertencimento, porque a gente tem mais liberdade um com o outro né, de falar, de trocar, de ver como é que você vai trabalhar isso e como você vai trabalhar aquilo. O que falta aqui na escola	-Além de realizar uma relação com o tempo em que estudava na educação básica, comentando sobre a educação no período do regime militar, para P1, com as reformas, as escolas e os sujeitos começaram a discutir mais e, dessa forma, partilham ideias. -Nesse sentido, comenta sobre as faltas de recursos que se tem hoje, embora já se tivesse tido menos ainda. -Acrescenta a respeito da descentralização do poder e da gestão escolar, a qual ainda possui aspectos, no seu ponto de vista, que precisam ser melhorados, entre eles, o comprometimento da gestão escolar, adentrando na questão da municipalização. - P1 analisa que a educação estadual está vivenciando um processo de desmonte que já pode estar vinculado com a questão da municipalização. -Outro aspecto ressaltando por P1 é em relação ao comprometimento docente com o trabalho que realiza, para obter a valorização social e financeira.

no momento, que eu acho que é uma gestão, como a dire né, ela vai ganhar bebê e não tem ninguém no lugar dela, então eu acho assim que é uma situação bem complicada né, não temos, coordenação, não tem vice-diretor, não tem espaço, então tirando daquela formação da metade do ano, que veio aquela outra profe e tudo... não tem tempo pra nada. E daí assim sabe, a gente perdeu muita coisa, que já foi melhor como eu te disse, já foi melhor. Hoje tem uma pessoa para desempenhar duas funções, ele não vai dar conta... E também essa pessoa, esse gestor tem que ser bem comprometido, sabe, porque se não houver comprometimento por parte dele, a escola desabanda e nós estamos vivenciando isso. Triste falar. Na instituição eu percebo isso. Então como não tem um comprometimento maior por parte da gestão, ãh, que vem e não vem, e tal daí, isso vai perpassando os funcionários... né aquela coisa assim, o menos possível, quanto menos eu fizer, melhor pra mim. Já que eu ganho pouco, então, também... é triste, muito triste isso. A nossa escola, atende do 1º ao 5º, mas tem os prezinhos que são do município. Que daí nós cedemos o espaço físico, e o professor, as duas professoras veem do município. E o município nos ajuda com mais uma faxineira e a merenda deles, que o município no caso tem mais verba, ele repassa uma boa quantia de merenda que aí com estado fica melhor pra fechar. Porque o estado tem toda aquela questão de atraso de verba, tu não tem reajuste, tu tem que dá conta com aquilo que vem, então a educação do estado, ela tá sofrendo assim, pra dizer bem a verdade um desmonte, a gente percebe, que é uma coisa assim já, que é pra passar pro município. Então com a municipalização, os anos iniciais no estado até quando né... é e tu vê assim que eu, já vou buscar a minha formação no município. Eu vou por livre espontânea vontade, né, já porque aqui eu acho que já não... e lá eu penso que eu posso pegar alguma coisa nova né.	
P2: Ser professor hoje é um desafio, é um desafio porque... muitas mudanças né, por um aspecto então bem desafiador né, a gente já comentou se são necessárias? São necessárias. Então a gente tem que ser, predisposto a mudanças né. Então essa é uma condição que a gente, né, muito assim, porque uma vez, a pessoa entrava num trabalho, entrava num banco do Brasil né, que foi o meu grande sonho né*** eu queria se agrônomo também***, mas no Banco do Brasil, tô feito na vida, né, vou ficar aqui fazendo, e estou feito na vida e profissionalmente, tudo pronto né. Hoje nada mais disso vale né. Hoje você começa fazendo isso e amanhã você tá fazendo outra coisa né, é só falar com profissionais diferentes, se não tiver a todo momento inovando, renovando, se qualificando, tendo novas alternativas, cai na obsolescência e se foi o profissional... Então ser professor hoje, nesse aspecto é desafiador como em qualquer atividade. Então foi um tempo de trinta anos né, que a gente está nessa escola. E... foi... muito importante... em alguns aspectos, talvez em outros não seja, a gente teve que questionar algumas coisas. Nós tivemos então praticamente a constituição do, grupo de professores num período ali de cinco anos, num ano eu entrei, aí no outro ano já entrou mais um dois, depois mais dois três, né, e num tempo de cinco anos, se constituiu o grupo de professores que ficaram aqui todo esse período que eu estou. Então eu entrei, e como eu preciso de mais tempo pra me aposentar, os colegas que entraram depois já estão se aposentando, já estão aposentados, né. Então se encerra um ciclo importante né. Em que a gente conseguiu ãh, fazer com que essa escola tivesse assim um destaque expressivo, a nível de educação, a nível regional até estadual né. A gente esteve muito, muitas vezes em destaque né, por causa desse processo, que agente ficou sabendo de comprometimento dos professores que aqui estavam, cada vez... se conversando melhor, trabalhando conjuntamente, né. E colhendo bons resultados, né, no geral, muitas vezes em diversas áreas, em esporte, português, matemática, nas avaliações externas né. Outras atividades, artísticas, culturais, né, a gente participou, em atividades regionais né, com destaque. Então, ãh, essa formação e afirmação, foi se, se formando conjuntamente, um qualificando	-Destaque para os desafios do ser professor na atualidade, que estão associados às mudanças que ocorrem com o tempo. -Comenta que é preciso estar em constante processo de busca, o que, para P2, ocorre com todos os profissionais na atualidade, reflexo das características dos novos modos de trabalho e produção. -Durante o período de trinta anos, a escola viveu a constituição do grupo de professores, que foi relevante no sentido do comprometimento dos docentes com a educação e com a escola, de modo que o coletivo sobressaiu o individual. -A formação continuada é percebida como um instrumento essencial para problematizar as mudanças, como se percebe na fala de P2 quando se menciona

o outro né. Foi bem importante esse aspecto né. Claro, talvez alguém vai dizer, poxa, mas não tinha renovações, né, e de fato, muito poucos vinham... entrando né. E praticamente, ninguém ia saindo, somente se alguém fosse morar em outra cidade, ou coisa assim. Então isso criou uma situação que talvez, ãh, teve alguns pequenos desvantagens né, mas por outro lado o grupo que estava ali sempre, muitas vezes determinado né, buscando o melhor né, e claro cabia a questão né da formação continuada trazer coisas novas pra injetar, pra mudar as práticas né, pra melhorar, pra qualificar, né. Mas assim, a questão do grupo, ela foi importante né, na... conjugação de esforços ali, as experiências boas, né, eram partilhadas, atividades conjuntas, interdisciplinares né. Essa questão de trabalhar de forma interdisciplinar e até transdisciplinar, né. Então a gente conseguiu, né, alguns professores fizeram Especializações em áreas desse tipo né, então, veio a agregar valores importantes e novos em nossas práticas né. [...] Às vezes a gente se preocupava até, a gente pensava a minha escola***, não de sentido de posse né, mas de que realmente a gente queria que fosse estar bem, que fosse, a melhor possível né. E a gente tinha os filhos da gente aqui, os filhos dos colegas e pessoas importante da comunidade, todo mundo com os seus filhos aqui, e a gente sentia que tinha que dar uma resposta boa né, a essas pessoas também. Tudo isso, foi com certeza importante. E [...] as reformas... assim né, oh... no momento que há alguma coisa que tem que mudar né, a gente tem duas opções, uma é resistir a ela e a outra é aderir a ela. Então a gente sempre pensou que, nós temos que aderir a ela, né. Porque se a gente não fizer a nossa parte, como é que a gente vai saber se ela é boa ou não né. Então se teoricamente diz ah mas isso não é bom, né, agora se a gente, aplicar, fizer, aderir, enfim, e conseguir fazer com que haja resultados, então a gente vê que, vale apenas né. Se uma é melhor que a outra, aí é uma questão às vezes de pontos de vista né. Mas a ... de modo geral, assim, as reformas têm que ocorrer para questão de atualização, pra questão de... novas tecnologias, situações, momentos novos, tudo vai entrando assim como se colocou que, tem que ser flexível nas mudanças e transformações né, e tudo o que vem. E assim, as políticas educacionais... quem é responsável vai tentar fazer, penso pelo menos que, que pense em fazer o melhor né. Então dentro disso, a gente procurou sempre, tivemos o propósito do grupo de fazer o melhor, e tentar, claro que muitas vezes é sair de uma zona de conforto né, <i>“ah mas tava bom esse plano, esse projeto, essa metodologia tava boa, pra que que vamos fazer uma porcaria aí né”</i>, mas é justamente aquela coisa que a gente se inovar né, e se sinceramente é visto que não era tão bom, você nunca deve deixar as suas práticas, que você domina que você conhece, que você tem segurança de lado, né. Você tem que introduzir aquilo que você vê que é possível né. E se vê que aquilo não dá certo, você retoma suas, teu rumo né, e que você possa ir com segurança, né. O que é preciso sim, é a gente estar seguro do que vai fazer né. Então no momento que se muda alguma coisa, precisa se preparar minimamente pra conseguir chegar com segurança na prática né, e, passar a mensagem para os alunos, né. E havendo isso, já muito se resolve né. Se a gente tem certeza do que vai fazer, muito já se facilita o processo. E o resultado também né.	sobre estar preparado para a prática e para a execução das propostas políticas que decorrem de ações dos professores.
P3: Cada vez é um outro projeto né, quem tá no Rio Grande do Sul***, né, cada vez é um projeto diferente né, entra um faz de um jeito, o outro que vem não faz do mesmo, e a gente professor tem que (!!) seguir. Não tem uma continuidade, e a bomba é largada e a gente tem que tentar se encaixar e as vezes a gente fica perdido, a gente não sabe como fazer, e daí a gente faz o que, do jeito da gente. A gente que tem mais tempo, mais caminho, eu faço minha aula assim, eu acho que tem que ser assim [...] pro aluno aprender. Porque lá no fundo ele é cobrado, vestibular, o ENEM eles são cobrados, são cobrados de que forma? CON-TE-Ú-DO, né, então conteúdo. Mas, assim oh... a escola só melhorou né, hoje eles têm cadeira estofada, eles têm ar condicionado, eles têm professores todos com formação.	-A descontinuidade de propostas políticas no estado do RS, o que identifica políticas de governo e não de Estado, caracterizado pela descontinuidade sucessiva de governos políticos. -As políticas são lançadas para os professores que realizam suas próprias

Quando eu iniciei claro, a escola sempre foi bonita, a nossa escola é um ambiente bonito, é uma escola bonita, mas o ambiente em si, foi só melhorando. Os recursos que, nunca foram o suficientes, isso é verdade, né. Que poderiam ser, poderiam ser melhores. Quando eu disse que a gente tem ar condicionado e tal, os recursos eles também são do CPM, são das contribuições dos alunos, que os alunos “<i>ah Dire não tem pra instalar o ar condicionado</i>”, os alunos fazem a doação, faziam, né claro dentro das medidas que né e das possibilidades de cada um, das contribuições de cada um né, sempre espontâneo né, porque não se pode exigir, tem que se ter um cuidado, não se pode exigir dinheirinho na matrícula e assim por diante, então dentro do que pode né. O seminário integrado que parou. No início caiu de para quedas que a gente quase enlouqueceu. A gente não sabia se tava fazendo certo ou errado. Eu vejo agora que eles foram MUIII-TO importantes [...] Porquê? O aluno tinha que ir lá apresentar no final o trabalho dele e isso é válido, porque tem aluno que tem muito medo, que nem a gente, eu também não sou aquela que adora falar em público, eu não sou gosto. A minha filha é totalmente diferente de mim, ela gosta de falar e pra ela ajudou MUI-TOO isso, nos trabalhos fora da faculdade ela se sobressai, o grupo em si, quem que vai apresentar, você. Então pro aluno, até pra aquele tímido, tímido, meu Deus que tremia o papel sabe, eles aprendiam muito e se soltavam né. Eu acho que isso foi importante. Outra coisa é, a gente tem o ensino dos pequeninhos porque foi batido o pé, foi feito reunião, foi mobilização, porque se não a gente não teria, quem sabe a gente [...] teria só o ensino fundamental séries finais e o ensino médio, quem sabe só o ensino médio. Mas a gente tem professores, então eu lembro que veio até o CEPERS, foi feito mobilização o prefeito foi muito bacana na época. A gente não tem mais o Pré, já faz dois anos [...] dizem né que a escola estadual no futuro é só ensino médio né, eu achei que isso não é bom. Eu não presenciei as escolas aquelas dos interiores, que em cada comunidade tinha, os professores que eram da época acham que isso foi um pecado, terem fechado [...] mas cada tempo né com o seu tempo e com as suas modificações [...].	interpretações, colocando-as em práticas, muitas vezes, sem orientações mais específicas. -Em relação aos investimentos que são insuficientes, as melhorias na estrutura física da escola foram conquistadas especialmente, com doações das famílias dos estudantes. -Comenta a respeito do ensino médio politécnico e da municipalização.
P4: Então... eu não vejo com muito otimismo essas mudanças, eu até as vezes costumo dizer que, alunos, principalmente os alunos, em algumas dessas mudanças eles foram cobaias. Cobaias. Mudanças que vinham de uma hora para a outra, às vezes, ou quase sempre, sem maiores orientações, foram períodos que quando a gente, os professores se adaptavam aquela mudança, vinha uma nova mudança, né. Nós tivemos aqui na escola, embora eu não trabalho com educação infantil, nós tivemos algumas turmas com sequelas de escritas, na escrita desses alunos, que foram sequelas que eles levaram em toda a vida escolar. E foi lá na alfabetização. A metodologia que a criança ela podia, do jeito que ela escrevesse estava certo. E eles não ficaram alfabetizados. Acredito que foi inclusive uma precipitação, uma má interpretação, porque depois a gente acompanhando os mesmos alunos, eles, nunca mais corrigiram essa falha. Nós tivemos também, uma mudança que foi assim um grande transtorno na escola até s... até que a gente entendesse o funcionamento, que foi a implantação do politécnico. QUANDO ELE FOI entendido... ele foi excluído. E, sendo que no começo a carga horária do politécnico era muito elevada. Eu não posso dizer que foi... que o politécnico seria totalmente negativo, mas ele caiu como uma tempestade e assim, ele foi embora. E algumas coisas do politécnico poderiam ser boas e continuar, mas ele veio sem uma organização, os alunos não sabiam e a gente não sabia. Então, foi também um período que a gente diz que foi uma pena, que ele devia ter sido pensado e planejado de uma forma diferente. Por exemplo, a questão de que os alunos fizessem os projetos, colocassem em prática, é até que seria legal. Né. Mas com menos carga horária, aquilo ficou estafante. O terceiro ano no começo do politécnico tinha SETE PERÍODOS era muita coisa, né. Ai os alunos que trabalhavam estavam isentados e daí não se sabia o que fazer,	-As políticas são lançadas para os professores que realizam suas próprias interpretações, colocando-as em práticas, muitas vezes, sem orientações mais específicas, o que postula uma adaptação dos professores aos textos legais. -Dentre as mudanças políticas, comenta a respeito das que envolvem o aspecto metodológico e o currículo (como é o caso do ensino médio politécnico), destacando as reformas de âmbito nacional e estadual. -Questiona a implementação de reformas sem consideração das variações dos contextos escolares. Além de tornar perceptível a falta de responsabilização do Estado com as reais

né. A própria reforma do Ensino Médio, que vai trazer a questão da educação integral, os itinerários formativos, novamente, outra mudança. De que forma que ela vai vir? [...] Essas reformas também, e falando do politécnico, falando da nossa escola, sendo a nossa escola, uma escola de interior, sem recursos, quantas vezes a gente pensou em levar os alunos conhecer uma empresa, conhecer uma indústria, conhecer algum outro tipo de trabalho, mas a gente tá longe, precisa fretar um ônibus, não tem verba. A escola não tem autonomia de pegar uma verba que talvez esteja sobrando e levar esses alunos. Então, todas as pesquisas tinham que serem feitas dentro do município de 3 mil habitantes. Então ficava uma chateação, restrito por falta de dinheiro. A nossa escola é uma escola pública, ela poderia ser mais enriquecida desde que se tivesse essas verbas essas POSSIBILIDADES de levar os alunos a conhecerem coisas diferentes. E sobre a nova possibilidade de ensino médio, eu particularmente me preocupo que tipo de reforma vamos fazer na nossa escola com: FALTA DE PROFISSIONAIS, COM FALTA DE PROFISSIONAIS PARA TRABALHAR NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA QUE SEJA UMA PESSOA QUE ENTENDA, PORQUE ÀS VEZES OS APARELHOS NÃO FUNCIONAM E NINGUÉM SABE COMO FAZER [...] porque aqui a gente trabalha, se defende por si, mas não para uma rede de internet e computadores, e a gente pensa, SERÁ QUE VAI SER UMA COISA FRUSTRANTE DE NOVO? (!!) O que será que os alunos vão fazer em tempo integral? Não temos laboratório, não temos uma quadra de esportes... temos uma biblioteca bem equipada, temos o laboratório de informática sem ninguém pra ficar cuidando e ajudando, com metade dos computadores funcionam e às vezes não funcionam. Então, adianta? Se não mudar a estrutura física. E... Eu acredito que assim, oh, que é uma coisa que a gente lamenta na escola... é a política, a própria política educacional, a distribuição das verbas, que às vezes, você acaba TEN-DO que comprar coisas porque TEM-QUE gastar naquilo e deixando a desejar outras coisas, então acho que a escola tinha que ter um pouco mais de autonomia, tanto na questão do gasto da verba quanto na questão de tomar providência com alguns A-LUNOS, porque hoje todos eles devem ser aceitos e tal, mas, tem que se pensar o seguinte numa sala de aula, se eu tenho 20 alunos numa sala de aula e eu tenho 3 alunos extremamente indisciplinados, cadê o direito dos outros 17 de ter uma aula agradável, de não terem seus direitos violados, cadê? É justo? Não é justo! Não é justo, porque as vezes você tem que mudar o seu plano de aula por causa de 5 alunos e os outros? E será que a gente não está focando demais nesses alunos indisciplinados e esquecendo aqueles outros? [...] Onde estão esses direitos? A falta de pessoal nos setores da escola prejudica muuuito, tipo professora de reforço, professora que, entenda lá no laboratório de informática, porque a gente vaaai, a gente entende sabe algumas coisas, mas tem coisas que a gente não consegue dar conta. Outra coisa, o professor leva pra casa, aula pra prepara, trabalho pra prepara, prova, avaliação. Né, ele leva pra casa, então às vezes é um acúmulo de funções, então as pessoas trabalhando nos setores seria muuito importante, uma professora de reforço. Nós tivemos aqui na escola um aluno com síndrome de down que ninguém conseguiu segurar ele, o pai vinha todo dia, não se conseguiu ninguém, a profe tinha 20 alunos na sala, e os outros 20 que precisavam serem alfabetizados? Adianta ter inclusão? Sem você ter uma outra pessoa! Cadê o direito dos outros também, né. Então inclusão é bom, é bonito, é super humano ouvir falar nisso, mas tem que ter suporte, tem que ter suporte, né. Então esses são os problemas, políticas educacionais, essas brigas, essas, essas, às vezes a gente nem sabe e vem um e-mail da parte da Coordenadoria que tem que ser feito PRA ONTEM. Mas se vem de última hora, tem que ter um tempo pra preparar pra, tem que ter um tempo pra fazer o projeto, então assim, acredito que muita coisa que vem de cima não tem um olhar... pra escola... pra quem está na escola, nas possibilidades da escola.	condições de efetivação das políticas, o que acarreta no trabalho docente.
---	---

P5: Ah, na formação... a formação continuada, depois a gente teve sempre que fazer na escola, e todos os cursos que eles mandavam da 15ª, que eram coordenados por eles também a gente ia, sempre, eu fiz bastante. E na escola a gente faz sempre e quando tem cursos assim... ah na época antes disso, eu acho que era, aqueles seminários que foi na URI que se fazia, nós também íamos nas férias, que era assim semanas né, que a gente se formava em grupo e vinha professores de outros estados, pra transmitir experiências.	-Para P5, a principal mudança foi vivenciada na formação continuada que passou a ser realizada primordialmente na escola.
P6: Olha eu acho que nós aqui na nossa escola, sempre procuramos... estabelecer uma regra assim básica que seria acompanhar aquilo que são as ordens né. Claro que a gente sente muito depois, quando chega no fim de quatro anos, muda o governo, muda tudo de novo, então no ano seguinte começa tudo de outra maneira diferente. A gente sentiu muito esse baque ali, mas sempre procuramos fazer o melhor possível nesse sentido de cumprir também as normas que vem de cima. A gente diz assim, bom se eles não querem obedecer as nossas ordem, que bom pelo menos que respeitem também pelo menos as nossas ordem e que também façam uma coisa que seja mais de valor pras pessoas e pra comunidade, pra sociedade no geral. Mas nós sempre procuramos fazer a escola acompanhar de acordo, claro que a gente entre nós colegas a gente sentiu aquele baque, mas agora começar outro diferente, e nós temos acostumados nesse sistema né e mudar tudo de novo, cada ano um plano né cada... claro que se nós olharmos um pouquinho, o mundo no dia a dia é muito mais rápido acontece as coisas muito mais rápido do que acontecia antigamente, o fato lá que demora mil anos, o fato de agora demorar um dia, dois, um mês corresponde aquele período no passado, as descobertas as coisas que se fazem... fazer o que. E... essa formação continuada dos professores que achei até que é válida, porque a gente fica mais atualizado né. Só que não sei lá, não sei se não houve uma cobrança muito grande por parte das... autoridades ou de quem né, parece que ficou assim meia... que muitas vezes as pessoas assim, não é falar mal dos outros, mas talvez faltou uma... assim, faziam por fazer sem aquele interesse[...] se eles querem fazer isso por gosto e tal, mas afinal então não sei se... ou por fazer se torna um pouco difícil né, por não se ter aquela disposição, ou pra mim o que vale é o título, aquele certificado no fim, tantas horas pra poder subir na carreira e tudo mais. Então às vezes são aulas assim bastante perdidas nesse sentido, porque as pessoas não se interessam muito... algo pessoal, do interesse do próprio professor, ah eu faço porque me serve pra mim, pra minha carreira, tenho mais vantagens pra ensinar pros alunos, mas se é só por interesse como muitos faziam só pra ter o título né, então não são válidas.	-A descontinuidade de propostas políticas no estado do RS, o que identifica políticas de governo e não de Estado, caracterizado pela descontinuidade sucessiva de governos políticos. -Para P6, a principal mudança foi vivenciada na formação continuada que passou a ser realizada primordialmente na escola, embora, para P6, necessitaria de mais acompanhamento, pois falta comprometimento e postura do professor em querer aprender, prevalecendo o desejo em apenas obter certificação.
P7: Pra início aqui, a municipalização mexeu muito com a nossa escola, porque aos poucos nós fomos perdendo todo o ensino fundamental. Perdemos inicialmente o ensino fundamental séries iniciais, e aos pouquinhos, gradativamente, perdemos todo o ensino fundamental. Mesmo com a mudança que veio com o surgimento do nono ano, com a nova reforma também acabamos perdendo, conseguimos ficar com o nono ano uns anos a mais e acabamos perdendo e ficando só com o ensino médio na escola. Então pra escola foi uma perda muito grande [...]. O politécnico, o politécnico quando surgiu aqui na escola ah, nos deixou bastante inseguros porque não sabíamos direito como trabalhar. Mas, aos poucos, nós fomos vendo que ele se tornou assim muito importante, principalmente para o estudante, porque ele começou a trabalhar a parte de projetos e houve um crescimento grande que nós vimos que muitos alunos tinham dificuldade de até de apresentar um trabalho oral lá na frente e, com esse politécnico eles foram melhorando nesse sentido e, chegando no final, num terceiro ano de ensino médio assim, bem mais seguros e, ah houve um crescimento muito grande interiormente neles que os tornou realizados também com isso. E a gente percebe que nós hoje nós continuamos com a parte de projetos e achamos que eles saem muito bem preparados pra depois ingressar numa universidade.	-Destaque dado à municipalização e ao ensino médio politécnico, no que diz respeito ao sentimento de insegurança com o novo no momento de por em prática.

P8: Sempre assim, como que eu vou te dizer ãh, a gente ficava se questionando né. Porque a gente vinha vindo de uma formação e de repente a gente via certas mudanças né, e a gente se questionava assim oh, se era pro bem do aluno, porque pra nós o que importa é o aluno, né. Então, é pro bem dele, então sempre gera diálogos, muita conversa entre professores e tal e muito questionamento, a gente se questionava muito, era algo novo e, essas mudanças né, porque de lá pra cá nós tivemos muitas mudanças, e então foi o começo ali. E dentro do magistério você vive mudanças constantes, o próprio aluno te traz isso né, no dia a dia, *** na relação com o outro ser humano, né, tem que estar preparado pras mudanças. Porque eu lembro que houve umas Lições uma época que a gente trabalhou (as Lições do Rio Grande). Era interessante, mas daí você ia trabalhar os conteúdos e você via que lá no meio você tinha que puxar coisa de outra... só que daí pra tu puxar coisa de outra pra quem trabalha nas exatas... pelo certo tem que ter toda uma caminhada né, até pra ti ensinar a tabuada lá no... você tem que fazer toda aquela parte concreta né, tem coisa que tu não pode jogar assim. [...] Eu acho que vai depender muito da experiência dos professores de como eles vão... porque hoje eu vejo assim, que eu não sou a mesma de 30 anos atrás, né, eu tenho assim, mais jogo de cintura né. Mas daí, nem todo mundo tem já toda aquela experiência. Então, a gente tenta entender, estudando, lendo. Tentando entender algumas coisas né, que não se adaptam também, que a gente não entendeu muito bem porque de certas mudanças né. Mas como elas veem de cima, elas vem, então tem que entra, estuda porque tem uma cobrança. E agora o que vai acontecer nesse próximo ano né, a gente fica meio na dúvida né, mas sempre houveram mudanças né, vão se adaptar né, eu na minha opinião certos conteúdos, né, falando agora de conteúdo eu me parece assim que existe né, vendo a idade cronológica da criança e certos conteúdos ela não vai se adaptar, né. Eu observei assim algumas coisas que você trabalhava mais lá no nono ano digamos, jogados no sexto? né. Se estava ali, é porque houve todo um trabalho né... e chegamos lá, e me parece assim que vai ficar lacunas, eu sinto, e to meia em dúvida nisso sabe... né de quem vai ser a culpa? Do professor, com certeza***. Não tenho dúvidas disso. Então na verdade vai recair a culpa no professor e quem vai ficar com deficiência, se tiver deficiência nisso, porque a gente não sabe né, pode ser que seja uma coisa boa, se não, vai ser o aluno, né... vai ser o aluno que vai ficar prejudicado. Então essas mudanças aí tem que ver né.	-As mudanças políticas geram preocupação em relação à aprendizagem dos estudantes, o que gera diálogos entre os docentes e estudos para realizar as interpretações. -Para P8, a experiência do professor é indispensável para no que diz respeito à implementação de novas propostas. -Demonstra preocupação em relação às políticas curriculares, realizando um enlace com as Lições do Rio Grande e o Novo Ensino Médio, enfatizando o aspecto do conteúdo e a culpabilização que recai ao professor quando há falhas na aprendizagem dos estudantes, sem considerar os aspectos legais que influenciaram.
---	---

Fonte: Da autora, 2019.

Quadro 25 - Função da escola e do professor

Entrevista	Interpretação da pesquisadora
P1: A função assim, a função do professor naquela época era mais de perpassar os conteúdos... só... e ponto. Né. Como eu te disse, se o professor era mais afetivo, ainda ele desenvolvia um relacionamento com o aluno e tal, mas se não fosse, era aquilo e deu. E hoje não. Eu vejo que o professor, que a gente conversa sobre temas atuais, a gente trás pra sala, mas como não tem uma coordenação, eu falo por mim, não sei como os outros fazem assim, né. Então se tivesse uma coordenação aí sim, aí a coisa fica amarrada, e a coisa funciona também a nível de escola. [...] Então eu vejo que ainda hoje, ô a visão é outra, bem diferente... bem diferente. Pra mim eu acho que é melhor, porque eu trabalhei com crianças e continuo trabalhando, e eu também tive uma experiência com jovens, com adolescentes, mas, eu prefiro crianças. Eu prefiro crianças, eu acho eles assim, depois que tu conquista eles, tu tem eles. [...] Eu acho importante também esse	-Do Professor conteúdo à postura de um professor atento a escutar seus estudantes por meio da interação professor-aluno. Assim, a escola e o professor desempenham um novo papel, o de ajudar e dialogar com o

lado assim, quando eu vejo que um aluno está muito quietinho, que não é o jeito dele, eu chamo assim lá fora né, eu pergunto pra ele o que que houve o que que você tem, e tal, porque às vezes ele também, você é a única pessoa que poderá ajudar. Então eu também acho que a escola, pra uma criança tem que fazer esse papel.	estudante, percebendo-o como um ser humano.
P2: É [...] na verdade assim, eu acho que [...] nesse momento presente aí um pouco antes do que agora, há um bom tempo já, a nossa escola ela viveu o seu melhor período eu acho né, na comunidade, e, também fora dela né. Não pelo fato de... não pelo fato talvez da gente estar aí, ou do trabalho que é feito né, mas assim, pelo compromisso mais [...] determinado... com a comunidade né. A gente conseguiu um ponto de destaque na nossa comunidade, de respeito, de consideração pelos profissionais. E, ainda existe uma outra questão, antes quando eu coloquei que quando eu entrei na escola, então eu coloquei que um ano eu entrei, no outro entrou mais alguém, um dois né, então até aquele momento os professores quase todos eram de fora né. Havia muito pouco professores locais aqui na escola né. Então isso foi uma, uma, uma prática anterior talvez... falha né. Não vou considerar, nem pontuar nada né, próprio eu poderia ter começado a trabalhar antes né aqui. Mas não fui convidado, não fui chamado né, a participar. Quando a gente começou, como professor né, a gente já comentava com a direção nesse momento que, havia grandes dificuldades com o pessoal que vinha de fora né, de atrasar e a noite bah era complicado, a gente assumia, às vezes tinha noites que a gente tava com três turnos né, às vezes o tempo estava chuvoso né, e o pessoal não vinha de Erechim, né. E a gente já tinha, embora os recursos na época eram muito terríveis, o equipamento na época era o mimeógrafo né, poucos livros se tinha na escola né, hoje é extremamente fácil né, quando você precisa trabalhar com uma turma né, não tava preparado, existem materiais, né, tem muito material, existe facilidade de reprodução de um texto, de um exercício, só ir no computador imprimir ou só colocar na copiadora xerocar, né. Então era terrível naquela época, e eu sempre tinha o meu kit de socorros né, as caixas de material que eu usava quando o pessoal não vinha né. Então eu chegava e o diretor falava, "<i>Tu se prepara S. que vai ter mais que uma turma hoje, provavelmente</i>". E dificilmente escapava disso né. Então, isso fez com que a gente aprendesse também algumas coisas importantes né, que levaram a esse tempo de prática né. Esse início difícil como se tinha, se teve né. Claro que tudo isso, no momento que a gente começou de convidar, que são colegas hoje, ou já estão aposentados né *** precisaram menos tempo do que eu. Convidar essas pessoas, oh vamos fazer concurso, vamos se inscrever tem inscrição pra contrato coisa assim né, quando a gente conseguir direcionar que praticamente, inverteu né, nós temos só professores locais né, tinha uma professora que quando isso aconteceu ela disse "<i>não, eu quero ficar aqui</i>", ela alugou casa né, tá morando a mais de quinze, vinte anos aqui, e agora está se aposentando, vai sair, então ela vai voltar lá pras bases de, tem família dela em Erechim, né, ela vai sair daqui né. Mas veio aqui, residiu, passava as férias praticamente toda aqui né, se incorporou na comunidade né. Então acho que tudo isso aí foi bem importante, e criou uma valorização do nosso quadro, mesmo, num período que se complicou a coisa pra nós né, que nós sofremos uma desvalorização né, nós conseguimos o contrário, aqui o professor é respeitado é considerado realmente né, então acho que essa modalidade de atuação que nós tivemos aqui, ela foi importante nesse aspecto né. Não como deveria ser né, a gente sabe que, mas quem é professor aqui, tá bem tá tranquilo, tá situação boa mediante a sociedade e o restante também né.	-A escola possui um compromisso com a comunidade e, tendo em vista que, após o processo de constituição do grupo de professores locais, obteve-se uma maior valorização e o respeito com o professor mesmo em momentos de crise, isso persistiu no comprometimento do professor em sentir-se pertencente a essa localidade.
P3: Educar. A função do professor é educar... o aluno vem pra escola pra aprender... né, vinha na época 92... 2018... porém [...] além de educador, a gente agora precisa ser, psicólogo, enfermeiro, resolver problemas que acredito que agora é muito mais que antigamente, não que antigamente, 92 não tinha aluno que vinha com dor de cabeça, dor de barriga, que tinha que levar na cozinha pra tomar um chá. Mas hoje, tem psicólogo, a escola tem que encaminhar, não é diretamente o professor, mas alguém da escola tem que levar o aluno ãh, tem que ligar pro pai, às vezes tem que até levar o aluno pra casa porque ele tá doente. Agora além de educador a gente tem essas outras funções	-Para P3, a atividade docente e da escola já não concebe apenas o domínio do conhecimento, perpassando do educar para agregar novas funções entre elas, a de psicólogo e enfermeiro,

que não seriam, eu penso que não seriam da competência do professor, que daí a sobrecarga é muito grande, a gente deixa de ser professor, quem sabe a gente até falha né, porque tu te preocupa, olha vou atender o aluno que deu um mal estar, passou mal e os outros na sala de aula tu deixa eles. Então a nossa função deveria ser sempre educador e a sociedade também às vezes não vê a gente como educador, vê como, “<i>ah eles não fazem nada, estão ganhando sem fazer</i>” (!!). Muitas pessoas veem a gente assim, “<i>ah trabalham na sombra né, não se estressam</i>”. O stress da gente não é um stress físico né, é mental [...] tem muita diferença tu estar lá fora e tu estar dentro de uma sala de aula né.	que, segundo P3, não seriam da competência do professor.
P4: Eu acredito que não teve muitas mudanças né. A escola só temos essa no município, e depois foi implantada a educação infantil e mais uma outra escola municipal. E nós temos especialmente o ensino médio, nós temos toda a educação básica, e, acredito que ela tem uma função importante né, muitos alunos só têm a escola como um lugar de práticas de esporte, pra fazer alguma viagem, uma viagem de estudo, alguma formatura, a própria formatura, um envolvimento diferenciado.	-Para P4, não teve muitas mudanças, pois a escola continua desempenhando uma função importante no município, pois é vista como um lugar de esporte, educação e cultura.
P5: Eu acho que bem, o pessoal procura muito a nossa escola, porque nós temos só uma municipal e uma estadual, e por enquanto nós não podemos se queixar de dizer “<i>ah vamos tudo pro município</i>”, a procura é grande ainda na escola estadual. Ela é vista como um lugar de conhecimento, a maioria tem pós-graduação dos professores já, a gente percebe que todos se dedicam bastante apesar do nosso salário***. A gente esquece quando se entra na sala de aula né. *** Sabe que o nosso lugar é pequeno e não temo o que escolher, tamo nesse ramo, o que que nós vamos fazer, temo que se dedica no que a gente faz e eu sempre digo assim pra minha filha [...] “<i>S. preserve o nome de vocês é o nosso ganha pão e não adianta</i>”. E agente como professor, a nossa escola a gente procura dar o melhor exemplo possível, porque a gente tem que zelar como professor. Então como nossa comunidade é pequena então a gente tem que repensar poxa eu sou professor, né, tu não vai sair aí... tu tem que ter um comportamento um pouco melhor e um pouco mais de [...] um respeito que eles tem que ter pela gente também né, porque [...] é necessário, é que nem um pai e uma mãe, né. O pai e a mãe que dão o exemplo, né, e nós fizemos esse papel junto com eles.	-Para P5, a escola é vista como um lugar de conhecimento, a própria formação dos professores está associada a essa visão. Outro aspecto é referente à postura do professor, visto que é um município pequeno, todos se conhecem e o exemplo do professor é também percebido como uma função a ser desempenhada junto com a família.
P6: Olha, no começo da carreira quem era professor era considerado uma coisa inédita, tu era visto, talvez não digo um mito, mas... bem posicionado lá né, UMA POSIÇÃO MAIS ELEVADA e tudo mais né. E agora parece com o passar do tempo que isso cai, caiu bastante, né. E eu acho que a posição do professor, ou ele é professor, ou professora então tá, todo mundo ficava assim... qualquer é hoje dia de hoje todo mundo fica assim oh pode ser qualquer um, até muitas vezes menos né. Eu vejo por exemplo, eu escuto, quantas pessoas foram até agredidas pelos alunos e tudo mais né, a gente fica pensando né, mas o que que tá acontecendo com o dia de hoje, qual é o valor de um professor, saber que todas as profissões passam pelas mão de um professor e muitos não dão valor, principalmente, por exemplo, o valor, se nós olharmos um pouquinho financeiramente né, e eu acho que o professor deveria, ser muito mais olhado com mais critério né, uma coisa mais justa, é um trabalho que te exige muito, desculpa a expressão, mas é muito mais fácil trabalhar com animal do que com o ser humano né, eu acho que o desgaste é muito mais é muito maior com o ser humano, né [...].	-Ao pensar sobre a função do professor, P6 comenta que a figura do professor mudou bastante, de ser alguém inédito, para agora ser visto como qualquer um que pode estar relacionado ao status social da profissão.
P7: Eu, quando cheguei nesse município eu já tinha iniciado o meu trabalho com séries finais do ensino fundamental. Então chegando aqui, a escola era muito importante para o município, porque nós tínhamos desde a pré-escola até as séries finais do ensino fundamental, então ela era a única escola do município, então ela era muito importante... naquele momento. Depois em 2006 surgiu, como o município se emancipou surgiu o ensino médio na escola, também foi importante porque os alunos, muitos alunos que não podiam se deslocar para Campinas do Sul, conseguiram fazer o ensino médio, conseguiram se forma, né.	-A escola é vista socialmente como algo importante para a sociedade, por ser a única, por se tratar de uma oportunidade de realização pessoal dos estudantes e, assim,

Hoje ela também é importante. Nós hoje temos só o ensino médio e também a EJA, então ela é importante no ensino médio porque nós temos o ensino médio aqui, o aluno não precisa se deslocar pra outro município, e a EJA abriu um leque para pessoas que a muito tempo não estudavam e puderam voltar a estudar, e estão se sentindo realizadas, nós vemos assim um crescimento muito grande dessas pessoas que pararam de estudar e que iniciam e não têm vontade de parar, e que acabam o ensino, ãh a EJA do ensino médio e dizem: “<i>PROFE O QUE EU VOU FAZER AGORA?</i>” Se sentem assim, com aquela preocupação né, gostaram tanto de voltar pra sala de aula que eles não gostariam de para. [...] Muito Bom! A gente se sente realizado com isso né.	também dos professores.
P8: Ai a função do professor... agora é mais, tu tem que dá aquela educação, tem que tá repassando um pouco da educação mesmo né, parte de valores e coisa. Antes o aluno já vinha com valores de casa né, tem que respeita o meu colega, tem que respeita o professor. Eu to convivendo aqui, eu tenho que saber lidar com minhasss reações né, não, agora não, é uma coisa assim oh, eu tenho vontade eu vou fazer, eu vou dizer e daí o professor nessa situação ele vê que ele perde muito campo, hoje em dia se perde muito aquele campo de mesmo de ação, né. Mas mudou, mudou o aluno, não tem como. Como era? Era diferente, não tem mais, era mais tranquilo. Mas também não dá pra se acomodar. Eu acho que a escola tem... hoje em dia a escola alimenta***, a escola... acalenta... sabe, a escola tem aquele papel... assim, então o aluno que fica o dia todo então, ele fica sobre a tua responsabilidade né. Então se ele tá com dor disso, você tem que se virá. O professor virou um pouco pai e mãe deles. E daí quanto a desejar a gente deixa né, você não tem condições, né, eu não sei o que aconteceu contigo, lá em casa né, eu não sei, daí tu vem conta alguma coisa e você tenta buscar... “<i>ai o que que aconteceu? Você não tá bem hoje?</i>” e tal, às vezes ele se abre, às vezes ele não pode né. E tu ouve as histórias e tu fica imaginando assim... nossa tu é bom demais, por aquilo que tu passa em casa né. Eu vejo assim. A gente pensa quando tá diante do aluno, eu analiso muita coisa. Nossa a gente é mais esse lado, sempre teve nós, sempre tivemos alunos com dificuldades, desde que eu entrei no magistério... SÓ QUE o que eu percebo lá no começo, os pais eram muito assim, nossa, eles tinham aquela responsabilidade com aquele aluno, então eles vinham falar com a gente, e a gente dizia “<i>olha ele está com esse problema</i>”, “<i>não, pode deixa profe, nós vamo resolvê isso aí</i>” sabe. Daí se tu dizia, fazia alguma coisa eles te apoiavam “<i>bah profe que bom que tu fez isso, que bom</i>” uma coisinha mínima eles diziam “<i>que bom, eu notei que ele gostou, que ele adorou</i>”, sabe, hoje, depois com o passar do tempo percebi que eles vinham mais pra nos cobrar, isso foi mudando, e daí foi mal na prova, o professor que não ensinou. Então essa que foi a grande mudança né.	-A função da escola e do professor mudou em virtude das famílias. Assim, para P8, o professor precisa agora desempenhar novas funções que antes eram desempenhadas pelas famílias e, dessa forma, agrega mais responsabilidades.

Fonte: Da autora, 2019.

Quadro 26 - Expectativas de ontem e de hoje

Entrevista	Interpretação da pesquisadora
P1: Olha quando a gente começa, a gente é muito novo também, eu sabia que eu gostava de crianças, e o meu curso do magistério foi muito bom pra época, eu sai bem preparada e segura no que eu estava fazendo. E hoje, eu acho assim, que é uma forma que ninguém acredita parece na educação. Às vezes a gente se sente sozinho. A gente se sente sozinho, porque ãh o próprio assim o sistema, tudo. Em relação a escola, eu vejo assim... Eu trabalhei quatro anos, não três anos numa gestão, como vice, até a dire saiu pra ganhar bebê e tudo, eu assumi a direção e tudo, mas, EU VI, dentro da gestão que quando há um comprometido do diretor tu tem apoio dos pais, eles veem pra escola sim, eles te ajudam sim, mas eles têm	-P1 considera que estava segura para iniciar na atividade docente, pois seu curso de magistério lhe possibilitou isso. -Em relação à educação, comenta

que senti o teu comprometimento... se não... <i>“ah os pais não ajudam, ah escola pública ninguém vem”</i>, eles veem, tem que abrir as portas, abrir um CPM, trazer as mães que não trabalham pra esse CPM né, pra esse Clube de Mães aliás, trazer alguém pra falar pra fazer uma fala com elas, numa outra vez, noutra semana, cada quinze dias trazer alguém pra fazer trabalhos manuais alguma coisa, e daí ali você vai conquistando, conquistando, e nessa conquista eles vão se sentindo também participantes, responsáveis pela escola, mas quando tu não promove nada... acaba ficando no nada. E assim, também essa pessoa, esse gestor tem que ser bem comprometido, sabe, porque se não houver comprometimento por parte dele, a escola desanda e nós estamos vivenciando isso. Triste falar. Na instituição eu percebo isso. Então como não tem um comprometimento maior por parte da gestão, ah, que vem e não vem, e tal daí, isso vai perpassando os funcionários... né aquela coisa assim, o menos possível, quanto menos eu fizer, melhor pra mim. Já que eu ganho pouco, então, também... é triste, muito triste isso. Porque quando eu comecei nessa escola, ela era uma escola de quatrocentos e trinta e poucos alunos, era uma escola grande, tudo bem, as famílias também tinham vários filhos né. Mas, as famílias, eu vi evadindo da escola... indo pro município, procurando o município, talvez, também porque, tem mais opção né, tem professor de inglês, tem professor, de música, tem professor de educação física, tem um guarda que cuida do recreio, tem ah também AS GESTÕES QUE SÃO MAIS COMO, MAIS PERTO, MAIS PERTO AQUELE FOCO ASSIM EM CIMA DA GESTÃO A GESTÃO TAMBÉM TEM QUE MOSTRAR SERVIÇO, NÉ, E AÍ A COISA FUNCIONA. Aquilo vai que vai... E aqui é tudo muito distante... descentralizar... Muito longe... pra poder cuidar como um CRE de TAN-TAS escolas. Né. Então eu fico me perguntando até que ponto não seria bom... de se municipalizar... Né.	que, muitas vezes, sente sozinha e lamenta a falta de seriedade de representantes políticos, o que denota que um sistema interfere o outro. -Sobre a escola comenta, a respeito do papel e do comprometimento da gestão em relação às famílias, aos professores e aos funcionários da escola, pois necessitam de exemplo de um profissional comprometido com a educação pública. Adentra na questão da descentralização e nas condições que são proporcionadas aos estudantes da rede municipal, comparando com a rede estadual.
P2: Sim. A gente, a questão profissional, vamos dizer de quanto a atividade, desde que a gente decidiu, partir pra aquela atividade, você tem que ir com determinação, se não desiste. Tudo bem que na nossa época alguém desistir de alguma coisa e começar era bem mais difícil né. Era difícilimo, né. Todo mundo ia quase que até o fim. Hoje né, hoje eu vejo que muitos jovens, muitos estudantes, iniciam e faz uma etapa e faz duas e tão mudando de cursos... então a gente iniciou sabendo que ia em frente né, foi se preparando pra isso né, talvez não era bem, o melhor, o principal que a gente queria mas, a gente entrava naquele barco então o negócio era remar né. Pode ser que em partes hoje seja, seja melhor nessa possibilidade nessa possibilidade de mudar né. Mas por outro passo eu vejo que talvez haja pouco, pouco comprometimento, pouco eu vou pra valer, coisa assim. Se começou, ah não tou gostando né, que que é esse não gostar né, às vezes é relativo, uma situação pontual ou coisa assim. E existia também na época assim o, espelhado nas pessoas que eram professores né, a questão da, que é importante não adianta, né, financeira, né, era bom o salário profissional de um professor né, tinha irmãos que eram professores e era bom né, como disse, eu fui fazer o que cabia pro meu bolso, pra minha condição né. Aliás, aí eu comecei a minha atividade, a segunda atividade, primeiro, a atividade que eu tenho até hoje que é a música né, e eu consegui de fato pagar o meu estudo, a minha formação, trabalhando, tocando né. Foi essa atividade que eu tive durante toda a vida até hoje que, que me ajudou na formação e que me ajudou na vida né, então eu via que as duas coisas cabiam juntas né. Que era possível eu fazer as minhas duas atividades enquanto isso também me motivou a seguir na atividade profissional de professor e então tendo a minha atividade de música né. Mas enfim, com certeza né, descompensatório o financeiro foi muito diferente de hoje né. A compensação financeira e claro a atividade de professor era importante né, claro que por exemplo, em nosso meio aqui, aqui em Três	- Comenta a determinação e o comprometimento em escolher uma carreira e segui-la. Atualmente, os jovens possuem mais escolhas pelas facilidades e oportunidades que existem. - Fala do próprio exemplo dos professores em relação à situação financeira que era melhor que hoje e a relevância que tinha o docente na comunidade, embora no pequeno município ainda haja respeito em relação ao professor que faz jus a isso.

Arroios e em outras pequenas comunidades a figura do professor era respeitada, né, com certeza ainda tem o seu valor, tem o seu respeito, tem sua... dignidade, é... uma coisa de expressão. Com certeza a gente é bem visto, claro, a gente também tem que se fazer jus a isso, né ***. E expectativas de hoje... Certo. Eu cheguei a pensar já muitas vezes que, eu acho que a educação não vai, não vai chegar a ponto de, de se dizer no Brasil que foi graças a educação né. Mas eu acho que vai ter que ser pela educação, que vá se superar dificuldades, problemas, uma série de coisas, né, que deveriam ser melhores. Então eu acho ainda que vai chegar um ponto né que, que alguém vai ter essa, esse compromisso, né. Vejo como um compromisso, né. Nós professores, diariamente, estarmos aqui na escola, ãh e, independente de como a gente esteja, se o salário atrasou, se junto a isso, se ele é pouco, se os descontos aumentam, né, junto a isso, eu tenho que estar aqui e fazer o meu melhor, pelas crianças, pelos estudantes, que aqui estão, né. Então acho que vai chegar algum momento que isso vai ser compensatório né. De que forma... não sei né. Mas é assim, no compromisso mesmo. Há sempre muitas coisas correndo junto, né, com o objetivo da educação, aonde chegar né, qual é a importância né, aí há muita discussão né sempre, porque também a educação não pode, tem que ser uma oportunidade pra pessoa. E digo muitas vezes para os nossos alunos, ãh que muitos alunos que aqui passaram, falei essa semana ainda, tiveram a sua oportunidade e agarraram ela, e agarraram essa oportunidade com determinação, esse é um passo importante que eu vou dar, e após isso, ãh, vou dizer, foram adiante né, um trabalho, formação universitária, pessoas que talvez a mais tempo se falaria ela nunca vai entrar na universidade né, e hoje estão formados né. Então, ah de se dar um crédito né, de se fazer valer né, que é pela educação que tudo, deverá começar. Seja a saúde, seja segurança, seja bem-estar social, toda essa parte né, cidadania, profissionalização não talvez atividades né, vai ser pedreiro, marceneiro, vai ser médico, mas a busca por uma atividade e a importância de uma atividade profissional também começa na escola, né. Então eu vejo que, vai acontecer, vai acontecer, depois, haverá de ter mudanças, mas vai chegar um momento que a educação vai... talvez seja um trajeto longo a percorrer ainda, mas é necessário que seja ainda pela educação né. As pessoas são trabalhadas ali, né, então é através dali com mais investimentos, talvez haja necessidade de mudanças né, que vem inclusive com a implementação do novo ensino médio né, a gente já teve reuniões. Essa mudança, a gente estava na reunião é um novo desafio, mas poderá ser bom, né. Comentamos que vai ser um passo importante né. Então quem sabe, né, as coisas comecem a se desenrolar né e clarear mais. Enfim, então a atividade docente tem seus aspectos importantes... ãh que vale apenas e que deveria ser mais considerado né por quem está no poder né. Então a educação, é o início de tudo né, saúde, segurança, trabalho, é, cidadania, tudo começa... então a atuação numa escola ela deveria ser ampla, educação integral né, mas com todos esses aspectos formativos [...] Então realmente, eu faria um plano de educação nesses aspectos né. Claro, ele certamente não seria aprovado né*** Eu, jamais...*** Um dia eu coloquei isso, mas meu Deus nós teríamos que... o plano seria esse né, línguas, uma língua característica local, outra né... artes, esportes, e ficava tudo exclusivamente para a formação né, e um turno de formação complementar né. Só que a gente sabe que isso é utópico né. Mas de repente algum dia alguém compre uma ideia assim né*** Seria. Eu tava falando inclusive com o prefeito esses dias, que nós temos alguns jovens que a gente sabe que eles querem ficar no meio rural né. Mas parece que ele tá buscando, tá indo atrás de alguma coisa, com o Senai coisa assim, tá buscando, pra fazer formação nesse aspecto. Eu disse, pois é o fulano lá eles lidam com criação de suínos em casa né, ele fala daquela atividade, né, pra ele é tudo né. Então ele tem que ser melhor trabalhado, participar ser levado a ver, novas tecnologias no ramo né, assim como a questão da agricultura, não basta lá fazer a lavoura tem que conservar aquele solo, tem que proteger tem que reservar as águas, tem que... tudo isso deveria fazer parte da formação, o aluno que não quer, “professor eu não tenho interesse nisso aí”, não é obrigado também né, sei que tem outra preferência, então ele tem que ser preparado	-P2 tem esperança que a superação de problemas sociais ocorra pela educação e pelo compromisso dos representantes políticos que a tomem como ponto de partida, como compromisso também dos professores em relação aos estudantes. Ao relatar que “há sempre muitas coisas correndo junto” demonstra que um sistema interfere no outro e que a escola não está isolada do restante da sociedade. -A educação tem que ser uma oportunidade para as pessoas, para seguir a carreira universitária, ingressar no mundo do trabalho. -Observa-se que cita as mudanças nas políticas educacionais como um caminho que pode ser percorrido e que a educação seja considerada pelas pessoas que estão no “poder”. - Ainda comenta sobre um possível plano de educação que colocaria em prática o que estaria embasado na educação integral e a partir da realidade e da necessidades dos estudantes.
--	--

melhor naquilo ainda, que ele vive. Coloquei pro prefeito isso aí né, e ele tá buscando algumas coisas, que, pro pessoal que fique no meio ali, ter uma formação nesse aspecto né. Talvez não oficial mas pelo menos pra, aplicar no... e daqui a pouco pode até certificar coisa assim né. Então seria né, muitas vezes eu coloquei isso, jogar ideias fora né, mas de repente fica importante.	
P3: Bah! Maravilhas! Maravilhas, né! Meu Deus, a gente não via a hora, quando vinha aqui na escola a primeira coisa, me deixaram no ensino médio***, ninguém assim, profê tu, porque geralmente quando você entra por último não é a gente que escolhe, a gente pega o que sobrou, e eu tinha ensino médio, peguei ensino médio, terceiro ano do ensino médio. Eu, assim fiquei com medo né, mas foi a melhor coisa que eu fiz, eu nunca mais quis larga o ensino médio. Agora, nesse período eu esse ano é o primeiro ano que eu não tenho ensino médio, eu só tenho fundamental, porque a profê, uma das profes se aposentou daí eu tive que pega o fundamental, então é o primeiro ano que eu digo assim, eu não tenho o ensino médio. Mas assim, eu, foi uma experiência maravilhosa pega o ensino médio no início, ainda com Licenciatura Curta, com aquele medo, que meu Deus eu não vou saber dar o conteúdo e tal, mas estudei. E hoje, eu acho que, eu tenho esperança que um dia vai ficar uma maravilha né. Que vai ser bom, que, que a gente vai encontrar, vai ter um norte pra cativar o adolescente, pra incentivar o próprio adolescente, porque outro dia eu vi, ouvi uma pessoa falar que O PROFESSOR NÃO ESTÁ INCENTIVANDO O ALUNO A SER PROFESSOR, seguir a carreira do magistério. E eu questionei até, várias vezes eu questiono as alunas assim, quem que gostaria ser professor né. Então eu acho que uma hora vai acontecer alguma coisa que o pessoal vai ter interesse, e a gente vai ficar feliz por isso acontecer. Pode ser num período longo, sei lá, pode ser que eu não esteja mais aqui, mas eu tenho esperança, eu tenho, eu acredito, a gente precisa acreditar que vai melhorar, que as coisas vão acontecer. E até por parte da gente, pra gente mostra interesse, pra gente se senti valorizado, porque [...] a gente não, às vezes a gente não se sente valorizado, às vezes a gente tá na sala de aula que nem um palhacinho [...] e bah! Porque que tá assim? A culpa é da gente, a culpa é do governo, a culpa é de quem? A culpa é dos pais? Né... De quem é a culpa? Eu acho que todo mundo tem uma parcela mas as vezes as coisas não são da gente, né, só da gente né, vem lá de cima.	-O encantamento presente no início da carreira, e o medo do novo que se torna um desafio. -A preocupação com o conteúdo que deve ser “dado”, superada com estudos. -Esperança. -De onde viria o incentivo para o estudante escolher ser professor? P3 comenta que os estudantes não demonstram interesse em seguir a profissão docente. Questiona-se de quem seria a culpa pelo desinteresse dos estudantes.
P4: Hum, não sei se eu tinha alguma expectativa definida, porque a gente entra assim meio de supetão né. Mas com o tempo e com o trabalho que a gente vai fazer, no meu caso que eu fui fazendo, eu fui criando expectativas, eu fui criando ideias, e às vezes até elaborar alguns trabalhos diferentes, eu me envolvi em algumas causas, que eu achava importante envolver os alunos, eu fiz uma causa, a gente trabalhou pra aquela Gabriela Sou da Paz, que a gente colheu as assinaturas do desabamento, a gente encaminhou, a gente recebeu uma carta, a gente recebeu agradecimentos por ter participado, a gente, eu envolvi também os alunos sobre um projeto da moedinha que a gente fez um cofre artesanal, e as crianças passavam pedir para as pessoas só uma moedinha que era para comprar pãozinho para as crianças carentes da África, e a gente enviou o dinheiro né, o cofrinho, a gente fechou um vidro de conserva com super bonde, e, a gente recebeu depois uma, a resposta vinda lá da África mesmo né, e que foi muito gratificante também. E algumas coisas, visitas à asilos, recolher doativos e eu gostaria de poder me envolver mais e até visitas em alguns lugares, mas devido por falta da condição desse transporte né, algumas coisas a gente consegue com a prefeitura, a gente consegue... tem essa relação a gente pede o transporte e algumas coisas a gente faz. Então... foram expectativas que eu fui criando de fazer algumas atividades diferentes levando em conta a formação do aluno como ser humano, tá. E, enquanto a educação em si, acredito que existe uma preocupação muito, muito, muito muito grande, questão da indisciplina, a questão da falta de comprometimento dos alunos e dos PAIS, A FALTA DE RESPEITO, a falta do aluno saber o que que é uma sala de aula e o que que é uma sala de bar, que é diferente, o palavreado usado [...] que eles usam... que eles não se importam com o que eles falam entre eles, pra gente e na nossa frente. [...] E, Da minha escola [...] Expectativas... eu acho que [...] Ah! Uma	-Cria expectativas durante a caminhada na docência, tendo em vista a formação humana do estudante. -Preocupa-se em relação à disciplina e à falta de comprometimento dos estudantes e de suas famílias. -Para a escola, afirma que gostaria que existisse uma gestão com um olhar mais pedagógico e que os problemas com os recursos humanos que acarretam no todo e na desmotivação dos docentes. Esclarece

administração com olhar mais pedagógico [...] mais seriedade [...] um trabalho diferenciado, com algumas ações diferenciadas [...]. Nossa escola também tem problema de falta de pessoal e de [...] ah de determinantes de funções [...] aí às vezes o todo não funciona. [...] E as colegas às vezes se sentem desmotivadas... a palavra, a linha de pensamento tem que ser sempre a mesma, tem que ser séria e isso meio que desmotiva as colegas, eu e minhas colegas, a gente se desmotiva. Então um olhar bem pedagógico, muita seriedade, as regras muito bem estabelecidas e cumpridas, porque o exemplo não determinado, ele traz uma certa noção de, de liberdade pros alunos o não cumprimento, [...] e isso acarreta na sala de aula, ahã. Eu vejo que muitos colegas que dizem, que que adianta, eu preparo aula, eu faço isso, eu faço aquilo, né!? E... não tem retorno, as vezes não consegue trabalhar, tem que fazer outra coisa, né.	ao comentar que é necessário um exemplo sério da gestão.
P5: Olha! Eu sempre sonhei, e gosto né, mas eu sonhava assim me aposenta mais cedo,*** como a gente se preparou, comecei com 18, e daí a gente sempre fazia o cálculo, porque a gente se prepara uma vida né, daí eu passei três reformas de previdência, e daí eu trabalhei 31 anos pra me aposentar na primeira matrícula, né. Então aquilo começou, assim uma... mas eu... perdia às vezes a esperança porque eu dizia assim que eu não vou mais me aposentar porque eu comecei a cansar sabe, mas sempre trabalhando, sempre lutando, fui tive os altos e baixos na minha vida e eu também sonhei de fazer um bom trabalho e também ganhar melhor né, porque teve épocas que a gente ganhava um pouco melhor mas ultimamente tá um caos né. Não tem valorização salarial, isso vai ter que mudar.*** Porque, eu acho que assim, que futuramente [...] a longo prazo vai ter uma luz no fim do túnel. Eu acredito. Porque vai chegar num momento que eles vão ter que mudar alguma coisa, porque se não não vai ter professor. Porque a gente percebe nas crianças e nos jovens aqui que nós temos ensino médio, mas eles não falam, poucos falam que serão professores. E, tinha um período também que os pais eles também reconheciam mais até... a gente percebe assim que um advogado pra ser um advogado, um médico pra ser um médico precisa de um professor e assim por diante, todas as profissões, então eu acho que o professor deveria ser mais reconhecido né. A figura do professor não é mais a mesma que se via antes [...] porque eu lembro assim oh, se tinha uma festa era, Ô PROFESSOR. E hoje se você vai numa festa, você é uma pessoa... igual a outra né. Não que a gente queira que seja uma pessoa em destaque, mas não é a maioria, mas ainda existe assim, os que eu alfabetizei são pais, e eu já alfabetizei os filhos deles, eles veem me cumprimentar e me dizem “<i>professora</i>”, mas alguns fazem de conta que não me conhecem mais. Enquanto a gente é profe deles, dos filhos, “<i>beleza, a professora</i>”, mas não é a maioria né, uns assim que a gente tem um reconhecimento, outro dia até nós comentamos na secretaria, que “<i>meu Deus do céu, que assim tão, esquecem da gente só é professora enquanto a gente é professor do filho</i>” mas eu disse “<i>gente não é todos</i>” tem uma minoria mas ainda tem, porque eu lembro olha, são 40 anos, ao todo, de lá, tem pais que vem e me chamam de professora, né, então isso é gratificante né.*** E aqui na escola, por enquanto nós não temos falta de alunos, mas de recursos humanos pouco, pouco pouco, porque recentemente nós tivemos monitora e nós perdemos, nós não temos professor substituto pro ensino fundamental pros outros também não tem então isso fica complicado né. Olha que nem biblioteca, eu tô aqui trabalhando de convocação e tem outra professora às vezes, mas ela é bastante doente então seguindo entra em laudo, mas precisaria mais gente pra biblioteca também, em todos os setores, sabe. Até da secretaria, tem uma secretária nomeada, mas pela demanda de trabalho precisaria mais uma pessoa pra ajudar, porque eu vejo que tem muito trabalho burocrático, né. Então assim, oh, a expectativa é que a educação é a salvação de tudo! O governo vai ter que repensar, porque é a base de tudo. Porque a educação faz a diferença. Porque se tu vai olhar desde uma rua, uma cidade, numa comunidade, onde tem educação, numa família né, onde tem educação, é outra coisa. Porque que nem outro dia, eu tava assistindo uma entrevista de um professor que ele tava dizendo assim “<i>que os pais começam errar muito no sentido assim, ah mas o que eu passei eu não quero que o meu filho passa</i>” eles começam não educar o correto e começam	-Expectativas de realizar um bom trabalho e ter valorização salarial. Comenta que o professor já foi mais valorizado financeiramente e socialmente pelas famílias dos estudantes e pela sociedade em geral. -Atualmente, faltam recursos humanos. -Para P5, a educação é a base de tudo, e é necessário um olhar dos representantes políticos sobre ela.

bajular eles demais, aí eles aprendem a não dar valor ao que eles têm e quando chega na hora de trabalhar eles se frustram demais, e a gente tem que aprender a trabalhar com a frustração também.	
P6: Olha*** Além da necessidade, eu sempre pensei assim, poder me formar, ter uma posição não, assim socialmente vista pelos outros, mas... uma posição MINHA de querer ser mais, de poder transmitir melhor os conhecimentos pros meus alunos, pra minha família também e pra sociedade também onde eu vivo, né. Então essa expectativa minha sempre foi grande né, crescer, crescer no saber pra poder dividir com os outros também esse saber né, que a gente adquire né, dessas experiências, de cursos, né. E também claro que financeiramente né, acho que todo mundo né, a gente deseja ter uma vida melhor né e mais, como sou casado e tenho filhos então pros meus filhos também, graças a Deus eu consegui aquilo que achei na medida do possível dar pra eles. Olha, eu não sei, o que que eu posso te dizer, no dia de hoje... [...] sei lá, mas eu acho que mesmo a educação se torna mais... não vou dizer banal mas pelo menos mais leve, parece que as pessoas não levam muito a sério né, principalmente, os dirigentes. E a gente fica meio frustrado por causa disso né. E a gente leva aquele ressentimento que parece que a educação está meio caindo né...	-O ingresso na docência está relacionado com a sua necessidade de emprego, que, aliado a isso, P6 sempre se preocupou em ter uma posição social, e em “transmitir” os conhecimentos, com condição financeira. -Atualmente, a educação, para P6, não é prioridade para os representantes políticos, o que desanima os docentes.
P7: As expectativas... ã [...] a gente no início se sentia meio insegura no trabalhar como professora né, mas aos pouquinhos a gente foi ganhando experiência. E a expectativa era assim, oh, você tinha ãh [...] no início de carreira a gente se sente muito ã [...] ao mesmo tempo que você se sente insegura, você tem aquela expectativa de querer se tornar uma boa profissional, e sentir que o aluno saiu sabendo alguma coisa no final de cada ano letivo. E automaticamente isso foi, ã, como é que eu vou usar a palavra... eu fui me tornando cada vez mais exigente comigo mesma, exigindo cada vez mais de mim como profissional, nesse sentido né, eu exigia mais de mim e acabava, cobrando dos alunos também, né.*** Atualmente... Olha! Nós estamos num, numa fase complicada né. Eu me sinto orgulhosa ainda de ser professora. Gosto do que eu faço, graças a Deus. ãh. Sou daquelas professoras que ainda senta, prepara aula, porque uma turma não é igual a outra. Não consigo aproveitar nada, assim, muito pouco de um ano para outro, porque eu sento e preparo. E a expectativa assim oh, que as coisas melhorem, porque se fica ansiosa vendo tudo que está acontecendo [...] e muita insegurança dentro da nossa profissão, tanto, como [...] ãh profissional com as mudanças principalmente no ensino médio, que não se sabe agora o que que vai acontecer realmente com as mudanças, mas também a expectativa de assim [...] pois a juventude não tem uma expectativa do que eles querem para o futuro, e a gente enquanto profissional se preocupa muito com isso, em função deles, de eles chegarem até numa formação, num encerramento de ensino médio e eles virem nos procurar as vezes, pedindo, profe o que que você acha, o que que eu faço, então eles se sentem inseguros no final da sua formação de ensino médio. E, eu trabalho numa escola muito boa de ser trabalhada. A expectativa é que melhore, que com as mudanças as coisas melhorem né, pra escola em si. Pro professor a expectativa é que mude, que nós sejamos mais valorizados, tanto como profissional como financeiramente, porque eu acredito que as duas coisas tem que caminhar juntas. Até porque nós vemos que existem muitas poucas pessoas pensando em entrar na área da educação né. Daí nos preocupa muito isso, porque não se sabe quem vai nos substituir, e que profissionais estão vindo agora né, então não se sabe. Existe essa preocupação ãh, quanto a isso.	-Ao ingresso na carreira, P7 apresenta insegurança que é sanada com a experiência que vai adquirindo, aliada à expectativa de tornar-se uma boa profissional. -Atualmente, sente insegurança dentro da profissão docente, com relação às mudanças e aos estudantes que se sentem inseguros após terminar o ensino médio. -Nesse sentido, espera que a situação financeira e profissional dos docentes melhore, inclusive para que se tenham expectativas e desejo de mais jovens na docência.
P8: Se ouvia muito falar que essa carreira estava, já estava bem desvalorizada *** quando eu entrei, não entrei cheia de sonhos não né. Os próprios professores do magistério já avisavam a gente né, que era uma caminhada bem difícil né justamente por causa da DESVALORIZAÇÃO NESSA PROFISSÃO né. Mas como eu tinha meio no sangue, eu, sabe *** eu não me vejo fazendo outra coisa	-Para P8, quando iniciou a carreira já estava desvalorizada, embora tinha

né, então, eu, eu encarava. E assim, a gente passou muitas dificuldades, de ter que se aperta tanto no financeiro né, então se pedia muito formação, cursos e tal, mas na época não se dava muitos cursos, de graça, ou não se incentivava a saída do professor na escola, era bem assim, bem difícil né. Então, eu vejo assim, ah que eu esperava lá no início talvez mais apoio, talvez que viesse mais apoio ao professor, que a gente não ficasse perdido né, tipo tu encarou, agora topa porque... né, se vira. Eu me senti muito assim, então nas minhas expectativas eu achava que tivesse um pouco mais de apoio, não da escola, a escola é maravilhosa, a gente sempre se ajudando e se não tivesse isso a coordenação na escola e direção que te incentivasse né seria bem pior, mas eu esperava mais sabe, mais formação de fora também que viesse mais, e seguidamente a gente era chamado, nós nos reunimos e daí nós tínhamos que nós mesmos que pensar muitas vezes o que fazer, e nós íamos talvez buscar algo novo, quando a gente saia da escola, então essas coisas assim achei que teria que ter um apoio do sistema, teria que ter. Mas eu vejo assim que hoje, o professor tem muito mais abertura, na época nós não tínhamos internet, não tínhamos cursos, nada, porque além de você fazer um curso lá na faculdade, você ter acesso a pesquisa mais fácil né. Então isso eu acho que assim, ajuda muito e o professor apesar de ele ainda não estar sendo valorizado, a gente sabe que é uma classe né, mas ainda existe mais preocupação com a educação hoje em dia sabe, da parte até dos... Eu vejo né, que tem mais apoio, mais apoio nossa, tipo até ali pras séries iniciais, o primeiro ano né, formação, houve formação há uns dez anos vem sempre tendo formação, isso aí é uma coisa ótima né. Eu acredito que, EU ACREDITO que [...] ah haja uma melhora né, não vamos perder as esperanças. E, a nossa escola aqui, olha, tem também a questão da municipalização né. Então aqui a gente tá sofrendo uma espécie, assim [...] uma espécie de pressão. Porque, daqui a pouco essa escola, no caso assim as séries iniciais não existirão mais, então que expectativa a gente tem né, uma escola que foi fundada a 75 anos... é uma escola estadual, ela tem uma base boa e tal, formou muita gente, muita gente passou por aqui e de repente ela não vai mais ser opção pra todo esse povo né, que só vai ter a municipal. Então na minha opinião aqui deveria continuar o ensino ah fundamental completo, não tem porque municipalizar né, mas enfim, isso [...] então eu vejo que a escola assim, ela tá se preocupando muito e sempre mais, a preocupação com o ensino, com as melhorias, com tanto as melhorias físicas como o pedagógico, sempre há muita preocupação aqui sabe, a gente se reúne, está sempre voltado pra melhoria. Os colegas em si, todos unidos, não dá pra dizer assim, um não quer, todo mundo está voltado pra isso. E os que estão chegando também, eles se deparam né, eu acho que também, com aquela questão do início vem mais o sonho e tal, mas depois você se depara que a realidade é um pouquinho diferente né, tu não faz aquilo que tu, gostaria de fazer porque não tem, inclusive falta muita coisa né, muita coisa, mas eu acho que essa preocupação, tanto nós que tamo saindo, eu que to me aposentando como os que tão chegando né muita preocupação com o aluno né, eles mesmos já estão vindo já sabendo como é que é lá fora, as dificuldades que se encontra e tal, a seriedade como que tem que trabalhar né. Em em relação a educação... Complicado. Porque aqui entra toda uma questão assim, na minha opinião que [...] é bem abrangente né, não é só a escola. Então eu vejo assim ah, tem a família né e como a gente precisa que a família participe né. Não importa como é essa família, se é a vó ou se é o tio, ou se é quem for. Mas essa família, sabe tem que levar a sério a educação também né. Então quando a família, apoio, ajuda, incentiva, a gente vê que a nossa criança tem um tipo de... né. Só que daqui a pouco você vai ver que a família, se chegar lá na família, você vai ver que se chegar lá na família você não sabe o que fazer lá na família. Então a gente está se sentindo assim oh, cada vez mais eu vejo na educação brasileira isso oh, cada vez mais a gente tá tendo que se preocupar com aquele ensino, claro o conteúdo é importante, tem que trabalhar não tem como né, mas os valores que eles não trazem mais, né. Assim, aquele respeito, a educação um pouquinho pra eles sabe convive em sociedade, então a educação brasileira tem que parti, na minha opinião [...] da base [...]. O que que seria? Como que seria feito isso? [...] é bem	expectativa de ter mais apoio do sistema. -Atualmente, o professor tem mais abertura e condições para pesquisar, ampliou-se o leque de oportunidades para a realização de cursos, embora os professores continuem sendo desvalorizados. -Esperança. -Pressão em relação à municipalização, em virtude do número de estudantes. -A escola e os professores estão preocupados com o pedagógico, mesmo os professores que estão iniciando os quais ao se depararem com a realidade percebem que há dificuldades. -Comenta a respeito das famílias dos estudantes e da função dos professores que vai além do domínio de conteúdos e que perpassa na construção de valores.
--	---

difícil né, porque às vezes tem pais assim que, eles não têm nem condições, deles mesmos se manter, deles mesmos... eles não tem aquela formação né, não têm aonde procura essa formação, não se interessa, às vezes eles acham assim, <i>“bah, a melhor coisa é mandar o meu filho pra escola”</i> <i>“porque que eu vou fazer”</i>, eles não têm... nós não temos muitas crianças carentes aqui, mas mesmo assim a gente percebe uma carência afetiva (!!) [...] e isso é tudo né, às vezes você se vê ali com 20 alunos e você vê assim que eles tão sedentes de amor. Tão básico né, porque eu digo que amor não é, não é dinheiro não é nada disso, é só um colinho, porque dinheiro muitos deles têm, e tá faltando esse lado, que tempo de dar aquele colo e eles vêm buscar com a gente né. E se o professor tem um pouquinho desse lado tudo bem, mas tem uns que não, que muitas vezes não... aí que entra muitas vezes o magistério nos prepara pra... porque tem uns que dizem <i>“mas puxa vida, a gente não é pai e mãe”</i> só que olha quanto tempo... eu disse esses dias pra uma mãe, <i>“olha eu acho que eu conheço o seu filho, tanto, quanto quase você, porque eu passo quatro horas com ele né”</i> [...] então às vezes elas dizem, <i>“não, mas não pode”</i> mas é que eu fico com ele esse tempo, então eu sei mais ou menos como é que ele se...[...] esperamos que haja uma mudança nessa parte, porque a criança não tem culpa né.	
--	--

Fonte: Da autora, 2019.

Quadro27 - Motivos pela falta de professores na atualidade

Entrevista	Interpretação da Pesquisadora
P1: Olha [...] num sei, eu acho que a primeira coisa seria essa... teria que começar pelo professor esse comprometimento, pela gestão e não de cima pra baixo de novo. E também o professor ter o meio pra fazer esse um terço de horas de planejamento, pra poder ter o professor que faz a coordenação, o gestor, o vice, ter mais verba, o professor ganhar melhor, eu acho que é tudo ia começar... são vários fatores***. Porque daí também uma pessoa que ganha o que nós ganhamos hoje no estado, que vai começar uma carreira... eu não sei se ela vai querer. Porque o trabalho é grande, tu sabe que o trabalho é grande, né, vai além da sala de aula, e daí se a gente... não, também não tem, né, hoje em dia é tudo muito rápido né, e se você não tem um retorno financeiro já né rápido, e ainda nós continuamos que nem aqui na escola, faz mais de quinze dias que a professora do primeiro ano saiu e nós não temos ninguém. Então eu acho assim, que é uma forma que ninguém acredita parece na educação. Às vezes a gente se sente sozinho. A gente se sente sozinho, porque ãh o próprio assim o sistema tudo, o nosso salário até hoje eu não recebi, não olhei hoje no celular, de repente tá lá***. E aí eu chego lá na política né, porque que os Congressistas, os da Justiça, né, os da Assembleia porque que eles já estão vendo o seu aumento, <i>“aí imagina mas a gente não recebia aumento, não sei o que”</i> ganhando trinta e seis mil. Então também o SPF e toda essa gente e toda essa magistratura, esse judiciário, gente, mas se é pra todos? Né, poxa e conter gastos, primeiro é a gestão. O político influencia na educação, no repasse de recursos... influencia, então no caso do executivo, ele começa então a manipular esses recursos porque fica no caixa livre porque não sei o que, e começa então a haver um DES-MONTE também da educação.	-Associa as condições de profissionalização do professor, a desvalorização financeira e o próprio desmonte da educação que se vivencia na atualidade.
P2: [...] Duas coisas, dois aspectos né. [...] O que deveria ser visto como uma oportunidade né, talvez seja visto com desmotivação né. Quem está, quem está estudando hoje para ser professor... ele tem muitas mais oportunidades, muitas mais portas, do que a gente tinha né na época. ãh, há uma diversidade, de possibilidades para o professor hoje, as próprias	-Há inúmeras oportunidades de formações de professores, embora isso seja visto na atualidade como uma desmotivação

diversidades de instituições que há né, que foram criadas, né, Instituto Federal, Universidade Federal, tudo isso são portas importantes. Há necessidade do professor fazer uma formação mais extensa né, certo, havia um tempo né que, com sétimo, oitavo ano, tínhamos um professor já né. Hoje, sem no mínimo ter uma especialização, quase, o professor não pode se lançar a campo né. Por sua vez, pra chegar a isso, há também muitas portas né, há muitas instituições, há muitos cursos que oferecem até por preços, muito diferentes, de quando foi que a gente teve que fazer, foi procurar né. Então eu acho que vai se transformar em oportunidade, espero que assim seja, essa aversão a ser professor deverá mudar. Há também a questão específica da sala de aula né. A questão da postura, dos alunos né, da conduta, e de muitas famílias né. Haja visto que a gente não pode aplicar penas e se fizer isso, é pior ainda né. Então, há necessidade de a gente nesses aspectos né haver mudanças né, de uma formação pra preparar o professor para lidar com essas situações né, pra contornar isso tudo né. Ah, então isto, tem situações ah importantes nesse aspecto, do medo do professor numa sala de aula de ser enfrentado por um aluno né, por uma mãe, por um pai de aluno né, por um irmão de aluno, né como se ouve às vezes nos meios de comunicação. Isso acontece né, realmente né, é desagradável, muito né. Mas... eu diria até que acontece em todas as atividades também. Então o que que precisa, a escola se preparar... o sistema enfim, educacional, nas redes né, municipal, estadual, particulares também, né, pra que quando chegar a ... problemas assim né, basta nós lembrarmos um pouquinho de episódios fora de nosso país né, nos Estados Unidos, quantas vezes alunos entraram com armas em sala né, e mataram né. Então uma coisa que é normal, não, mas acontece. E isso acontece em toda a atividade, o motorista que está dirigindo é assaltado, é morto né. Então estar isento de tudo, tudo isso, né, difícil né. Mas bastante desmotivação, temor pela atividade, é por causa disso, <i>“ah não vou querer ser desaforado por um pirralho né, coisa assim”</i>. Mas isso pode acontecer em qualquer atividade que a pessoa estiver, ramo de atividade, com certeza vai acontecer. Então né, é uma pena que, pessoas que, deveriam, poderiam até... ficar ou ir pro magistério, porque têm uma predisposição, um dom né. Às vezes fogem né. E claro a questão financeira, né, a questão financeira como eu falei tem que ver, talvez transformar isso e oportunidades. Nós temos o estado que está bastante ruim né, mas a maioria dos municípios está razoavelmente bem né, uns melhores outros menos né. Se fossemos ver, aqui no nosso município a maioria dos professores que ali estão, não dá pra... está bem né, financeiramente, o plano deles é muito bom, aliás bom demais quase, não sei se vai sustentar né. Mas existem outros municípios né, que a gente sabe né, que também estão bem, e existem as oportunidades privadas né, existem as públicas né, as federais são... cotas grandes né, então estão aí quase que um mito né, a desmotivação a respeito da... da coisa né.	em virtude, das próprias dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula com os estudantes e com seus familiares, e a questão financeira que desmotiva a procura pela profissão.
P3: [...] a remuneração, que não é atrativa, não tem interesse, o pessoal não têm, os alunos da gente não mostram interesse, <i>“Deus me livre Profe me estressa como... Deus me livre profe eu aguenta os alunos numa sala de aula”</i>, né. [...] são pouquinhos pouquinhos alunos que dizem ah eu quero ser profe mas dos pequenos, <i>“profe eu quero se profe dos pequeninhos que é mais legal, que não é tão estressante”</i>. Então porque o stress será? Porque que o pessoal não quer ser será? Então, porque além da remuneração que ela não é atrativa, tem o stress que não é fácil lidar com pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, adultos. HO-JE no mundo que a gente vive é muito difícil lidar, trabalhar com pessoas. E acho que não é só no magistério é em todas as áreas. Envolveu pessoas [...] tu ... é estressante, é difícil.	-Baixa atratividade salarial e o stress no trabalho interativo com seres humanos.
P4: Hummm. Primeiro, valorização salarial da escola pública, que as pessoas não veem... isso como... uma carreira que você possa ter um sustento digno, é uma questão. A outra questão é, apesar de nós termos	-A desvalorização salarial e a violência física e simbólica.

uma escola bem tranquila, mas a gente sabe que em muitas escolas os professores ESTÃO APANHANDO, estão sendo agredidos, os carros têm que ficar escondido, então, essa violência dos alunos ela desmotiva os professores, aqui a nossa escola municipal ela é HOR-RÍ-VEL, porque pais adentram, tentam trancar os portões e esse ano adotaram outros métodos, mas lá na escola municipal, pais adentram, surram professores, surram alunos, esses dias entrou um de facão dando facanaço nas paredes, então isso é um pavor, as profes choram, as profes ficam doente e ninguém que isso. A minha escola estadual, praticamente é uma escola muito tranquila, mas mesmo nós estando em um município pequeno nós temos uma escola com essa vivência. Tanto que foi necessário correntão nos portões, câmeras pra provar para os pais o que que os filhos fazem e lá não tem enino médio, então são alunos da educação básica, os pais também não têm respeito com os professores, eles usam os piores palavrões na frente dos alunos, na frente de todo mundo. Então uma escola tranquila, assim como a minha, é uma coisa pra trabalhar. Agora, outras escolas, qual é o profissional que vai querer arrisca, sofrer, ser humilhado e ainda com baixo rendimento.	
P5: Eu acho que também... que eles (os alunos) percebem assim que... os professores... eu assim, agora não dou mais aula pros maiores né, que na época que eu dava... era bom, mas a gente percebe hoje que os colegas falam os alunos não respeitam muito os professores. E daí eles também começam a perceber, os próprios alunos percebem isso. Que o professor está sofrendo muito com isso. E daí eles acabam não escolhendo essa profissão e vão a busca de outras, porque eu vejo aqui, os que saiu, a maioria dos nossos alunos, estão cursando faculdade, os que saíram do ensino médio. Nós temos alunos que eram nosso, já nos Estados Unidos, tem uma menina que foi ano passado pra Portugal então assim a nossa escola tem uma referência boa, todo mundo trabalha, eu acho até que mais do que... porque não se larga sabe, não se desiste aliás. Se luta pra ver um resultado bom, porque eu penso assim oh, eu preciso preservar o meu nome e o nome da escola também, e a maioria dos colegas pensam da mesma forma. Né.	-A falta de respeito com o professor que é visível pelo estudante.
P6: Valorização profissional e também valorização em dinheiro, né eu acho... olha [...] um professor, vamos fazer o seguinte, pensar, formado por exemplo lá em pedagogia, ou seja lá o que for, daí trabalhar num colégio pra receber mil reais por mês... enquanto que numa empresa, ou qualquer outra coisa né vai receber 4, 5, 6 muitas vezes até mais, então o pessoal não sente estímulo pra fazer e se formar professor, né. Então, a gente e muito, muito desvalorizado nesse sentido, financeiramente. Olha pode ver nas faculdades, quais são as faculdades, universidades que ainda tem o que se refere ao magistério, os cursos estão fechando, quase todos, não sei se não vai chegar um dia e não vai fechar quase todos e aí? Como é que vai ser os futuros professores? [...] e também perante a comunidade também, a sociedade num geral o professor é uma coisa comum, ele é um outro empregado ali e pronto, não tem respeito, não valoriza...	-Valorização profissional e salarial.
P7: Eu acho que a falta de incentivo. De... do.. incentivo do profissional, porque daí o professor não está mais sendo valorizando como era, que a gente percebe na própria comunidade isso né, e em termos gerais de município, de estado, de Brasil, que o profissional, o professor não está sendo mais valorizado e financeiramente também nos afeta porque daí a gente se sente desvalorizado. Mas graças a Deus apesar da desvalorização eu ainda dô, eu ainda priorizo muito o meu trabalho. Porque eu acho que a gente é um profissional e tem que dar valor pro que faz.	-Desvalorização profissional e salarial.
P8: Ah*** um dos principais é a desvalorização da profissão, porque como eu disse antes pra ti tudo bem né é uma missão. Mas tu tem que colocar comida na mesa, tu tem que se manter, é uma profissão que tu tem que sempre estar pensando numa roupa num calçado, não é assim você aparece de qualquer jeito na frente do aluno ele aceita, o próprio aluno mesmo, é uma profissão que te exige, a postura do professor, aí entra você ter a tua	-Desvalorização profissional e salarial. -A falta de respeito com o professor que é visível pelo estudante.

família, você tem sustento, né. A principal é... tem haver com a desvalorização. O aluno, ãh estando em sala de aula ele vê mais ou menos o tratamento que o professor recebe, que não é um tratamento bom. GERALMENTE, os professores não se queixam, geralmente o professor fica na sala porque sabe que ele tem que ficar, mas não porque ali tá um lugar agradável, porque ele tá conseguindo fazer o seu trabalho legal, né. Isso acontece muito, aconteceu comigo e acontece com muito professor. Tem turmas que você adora tá trabalhando, tem turmas que se você dissesse, <i>“eu hoje não gostaria de estar aqui”</i>, mas você fica, você tenta, você vai né. E o PRO-PRI-O aluno que tá ali, ele vê o que que tá acontecendo, ele NUN-CA vai querer isso pra ele, eles dizem pra gente <i>“profe eu não vou querer ser professor”</i>, então acho assim vai da desvalorização da própria família com relação né, que muitas famílias eu acho que muitas famílias não incentivam o aluno a respeitar o professor, não é aquele respeito que você não pode ver, mas pelo menos, sabe... o ser humano né, tratar o professor que nem um ser humano, com respeito, né, um pouco de carinho né. Eu acho que isso, daí eles mesmos não querem mais, a sociedade demonstra que não precisa, tá vindo aí quantas coisas a distância né, pra que ter professor? Esses dias eu tava ouvindo na... na globo eu achava que eu tava assistindo, eu acho hum, deve ser, que daí bah tele aulas e não sei o que, o professor tava aí como um mero... um expectador né, porque quem tava dando a aula era a tele aula que dá. Você é o quê? Então quer dizer que a tua formação não serviu pra nada? Né, então essas coisas né. Alguém pode achar bom, <i>“ah não que bom, isso aí tá prontinho”</i>, mas e o interagir com o aluno né. Então acho que tem que valoriza, e não sei se isso vai ser necessário no futuro, se não precisa mais, mas eu acho que nada substitui né, aquela... relação próxima, porque daí vai ficar uma coisa mais gelada. Tudo bem é bom, eu vejo eu quando eu trabalho algum vídeo, depois daquilo vem o trabalho, porque aquilo eles assistem como se fossem assistir qualquer coisa. Então eu acho que a desvalorização em vários aspectos... nossa... qualquer coisa ele tem culpa, a gente ouve assim qualquer noticiário sobre a educação, salienta né, foram mal na avaliação externa, os professores, ninguém leva em consideração o que eu te falei ali, o tipo de aluno, o que ele tá vivenciando... é padronizado... então assim, eu vejo que é isso.	
--	--

Fonte: Da autora, 2019.

APÊNDICE D - ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DA AMAU/RS: DESAFIOS PERTINENTES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA

Abaixo seguem algumas metas e ações para que possam servir de diretrizes, dando suporte para pensar políticas e ações voltadas à formação dos professores. Desse modo, as metas e as ações compreendem os princípios da criatividade, da criticidade e da ética, nos dimensões científicas, pedagógica e humana, e, apostamos aqui, em metas e ações voltadas especialmente à última dimensão, como pode-se ver no quadro que segue:

DIMENSÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E HUMANA:

METAS	AÇÕES
Articulação entre os espaços formativos (escola e universidade), entre a teoria e prática, e, o ensino e, a pesquisa.	• Promover tempo e espaço para a pesquisa, e a construção de novos saberes, de modo que futuros profissionais possam e profissionais em exercício possam realizar processos formativos em conjunto, trocas de experiências articulando saberes, teoria e prática, para além de apenas estágios curriculares supervisionados; • Cabe aos governos auxiliar na superação de desafios presentes na formação continuada. Soma-se à esses desafios a questão do financiamento, uma vez que esta questão é de suma importância para atender aos direitos dos profissionais, entre esses a formação continuada em serviço; • Ofertar formação continuada aos docentes da região por níveis de atuação, de modo que as escolas entre si possam realizar discussões, principalmente, no que compreende as interpretações das políticas educacionais; • Aos formadores, é necessário que possam realizar um diagnóstico da realidade escolar para que durante as formações compreendam as necessidades e interesses apontadas pelos docentes; • Uma relação entre futuros professores e professores em exercício, pode possibilitar a articulação entre ensino e pesquisa, de modo que uns possam ajudar os outros na resolução de desafios presentes na realidade escolar. • Ampliar e efetivar a pesquisa como possibilidade de articulação e construção de novos saberes, por meio da práxis: “Ler” o contexto, refletir sobre o diagnóstico, construir teorias, e reconstruir a prática; • Promover seminários de (auto) formação continuada que possibilitem a reflexão de situações vivenciadas na docência; • Investir no desenvolvimento de estratégias que consolidam a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, por meio da articulação entre os espaços formativos (escola e universidade), de modo que as pesquisas sejam divulgadas e ofereçam contribuições para pensar à melhoria das práticas; • A pesquisa desenvolvida <i>no e pelo</i> trabalho docente pode partir da busca de compreensões dos processos de aprendizagens dos estudantes, por meio da observação, formulação de hipóteses, seleção de instrumentos e procedimentos que ajudem o docente à encontrar novos caminhos para a prática. Para isso, condições mínimas devem ser garantidas para os docentes, começamos pela disposição pessoal do docente, e pelo tempo e espaço para fazer pesquisa, e lhe seja ofertados materiais e apoio técnico-pedagógico (ANDRÉ, 2012); • Promover formação no que refere-se ao uso de tecnologias digitais nos

	processos educativos, buscando acompanhar as diversidades culturais e tecnológicas.
Tomar a formação humana como centralidade para as propostas de autoformação. Partir da experiência do exercício profissional como recurso para o processo formativo. Encontrar um sentido para formar-se e refletir sobre as experiências vividas.	• Repensar as funções da formação contínua, a partir das propostas de Josso (2010) visando desenvolver as capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade docente, de modo que os processos formativos auxiliem o professor à descobrir as próprias possibilidades e limites, para isso, é necessário se auto conhecer; • Refletir sobre as experiências vividas, produzindo significados e sentidos para a reflexividade da prática, por meio de oficinas pedagógicas e vivências; • Utilizar das histórias de vida individual e coletivas dos profissionais num processo de recriação e rememoração do vivido, no espaço social e cultural que estão inseridos; • Rememorar e refletir sobre as experiências vividas, pois, servem de referência para a construção de suas concepções e visões de mundo, as quais são constituídas por meio das interações sociais, dos signos e significados de um grupo e, na relação com o meio (FERRAROTTI, 2010). • Propor uma proposta de formação no contexto escolar com enfoque na pesquisa-formação na perspectiva da autoformação; • Assumir-se como um ser inacabado, e tornar-se sujeito e objeto da própria formação, de maneira a investigar as próprias aprendizagens, refletir sobre as próprias concepções e resultados de suas práticas pedagógicas; • Refletir sobre a própria identidade pessoal e da equipe escolar, sobre seus percursos de vida, o que valoriza a experiência na formação profissional, pessoal e social dos profissionais; • Conceber projetos de formação continuada capazes de promover a reflexão sobre o que é ser professor, numa perspectiva (auto)reflexiva da prática profissional, nas dimensões pessoal e profissional.

Quadro: da autora, 2019.