

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFRS - *Campus* Osório

Pós-Graduação em Educação Básica Profissional

Natalia de Quadros Oliveira

**Formação de professoras/es: olhares para o corpo docente do município gaúcho de
Maquiné**

Osório, 2021

Natalia de Quadros Oliveira

**Formação de professoras/es: olhares para o corpo docente do município gaúcho de
Maquiné**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul – *Campus Osório* como
parte dos requisitos da obtenção do título
de Especialista em Educação Básica
Profissional.**

**Orientadora: Profa. Dra. Roberta dos
Reis Neuhold**

Osório, 2021

Natalia de Quadros Oliveira

**Formação de professoras/es: olhares para o corpo docente do município gaúcho de
Maquiné**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul – *Campus* Osório como
parte dos requisitos da obtenção do título
Especialista em Educação Básica
Profissional.**

**Orientadora: Profa. Dra. Roberta dos
Reis Neuhold**

Prof. Dr. Alexandre Lobo
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional
IFRS - *Campus* Osório

Membros da banca:

Catia Eli Gemelli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus*
Osório

Isabel Silveira dos Santos
Prefeitura Municipal de Osório

Osório, 2021

AGRADECIMENTOS

No momento de finalizar esta monografia e concluir mais uma etapa da minha vida acadêmica, preciso de agradecer algumas pessoas que de uma forma ou outra estiveram presentes nesse processo.

Agradeço à Roberta, minha orientadora, pelas ideias, reuniões, leituras, sugestões de autoras/es, provocações para a produção da pesquisa e escrita da monografia, sem dúvida alguma, os seus questionamentos me colocaram em movimento e reflexão sobre o tema da pesquisa.

Agradeço a minha mãe, Marli, meu pai, José Luiz e a Mikaela, minha irmã, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas, principalmente as acadêmicas. Muito obrigada por todo amor e carinho de todos os dias.

Agradeço ao meu companheiro, Felipe, por me incentivar e apoiar a cada dia, principalmente durante a escrita final deste documento.

O meu ingresso nesta especialização se deu através de um convite especial, realizado pela Ana, que ao saber que haveria o processo seletivo viu a oportunidade de dividirmos juntas esta experiência e assim seguirmos com nossas discussões e inquietações sobre a educação. Muito obrigada por estar comigo nesse processo e, gratidão pela nossa amizade.

Sobre os presentes que esse curso me deu, eu destaco uma amizade do coração, verdadeira e linda. Uma parceira e tanto, que me energiza até hoje, tamanha é a doçura e a pureza presentes dentro do teu coração, Tamires, obrigada por tanto durante a pós e fora dela, sabemos que nossa amizade já é pra sempre.

Agradeço a tia Regina, Maria José, Susi, César e Dada pelo abrigo carinhoso de uma cama quentinha que me deram durante algumas noites de quinta-feira.

Agradeço às/ao professoras/professor que aceitaram participar desta pesquisa, vocês são fundamentais no processo de conscientização do papel de cidadã/ão das crianças e adolescentes que recebem diariamente em suas salas de aula, nunca esqueçam disso, orgulhem-se, e lutem sempre por isso. Agradeço à Jocasta que tanto me auxiliou durante o processo de produção dos dados da pesquisa.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS *Campus* Osório que representa a educação pública e de qualidade que, embora deveria ser para todas/os, ainda não atinge algumas minorias, ou quem sabe, maiorias...

Nessa jornada, as noites de quinta e as sextas foram repletas de *confetos*, palavra que aprendi em um grupo de pesquisa ao qual fiz parte, que tem como significado “conhecimento+afeto” e que descreve bem os momentos que partilhamos em turma. Assim, agradeço às/aos colegas que estiveram comigo nesse percurso, compartilhando experiências, angústias, saberes e que juntas/os enfrentamos alguns desafios individuais e coletivos. Além desta turma querida, é preciso agradecer às/aos professoras/es que fizeram cada minuto valer a pena: Marcelo, Guta, Roberta, Lobo, Marlon, Elisa, Aline Dubal, Aline de Bona, Ingrid, Sérgio, muito obrigada a cada uma/um de vocês por compartilharem conosco essa coragem de lutar pelo reconhecimento e valorização da educação pública e de qualidade.

RESUMO

A educação é uma das áreas de referência para a formação de sujeitos críticos e conscientes, demanda cada vez mais pertinente em nossa sociedade. Para isso, é de suma importância olhar para a formação daquelas/es que estão na linha de frente desse processos: professoras/es. O presente trabalho tem como objetivo investigar aspectos da educação básica do município de Maquiné ao que se refere à formação das/os professoras/es, bem como infraestrutura existente. Para tanto, realizamos um estudo do Plano Municipal de Educação, Plano de Carreira do Magistério Municipal, além de entrevista com responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, a fim de um levantamento atualizado sobre o presente momento. No intuito de investigar a relação das/os professoras/es com sua formação, elaboramos um questionário onde as/os docentes teriam a oportunidade de responder sobre sua formação acadêmica e atuação profissional. Conseguimos um total de 26 questionários respondidos, 25 por mulheres e um homem. A grande maioria reside no município de Maquiné e tem formação em Pedagogia, o que podemos relacionar ao fato de que as 9 escolas municipais disponibilizam educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e apenas 2 destas atendem anos finais do ensino fundamental. Com relação a atuação docente, as/os professoras/professor afirmaram, de forma majoritária, que a experiência cotidiana e a formação inicial são aspectos que mais contribuem na profissão, e que realizam formação continuada para aprimorar os conhecimentos do currículo. Além disso, afirmam que não optariam por outra profissão, pois acreditam na função social que desenvolvem na sociedade, mas reconhecem que há grande desvalorização política e financeira para com a/o profissional de educação. Entendemos que mapear a estrutura da educação básica, torna-se relevante tendo em vista a ausência de estudos nessa esfera para o município de Maquiné podendo assim, contribuir para um melhor desenvolvimento da educação municipal, seja para a formação dos discentes, seja para a valorização docente.

Palavras-chave: Educação; formação de professoras/es; pequenos municípios.

ABSTRACT

Education is one of the areas of reference for the formation of critical and conscious persons, a demand that is increasingly relevant in our society. For this, it is extremely important to look at the formation of those who are at the forefront of these processes: teachers. This work aims to investigate aspects of basic education in the city of Maquiné with regard to the training of teachers, as well as existing infrastructure. To this end, we conducted a study of the Municipal Education Plan, Municipal Mastership Career Plan, in addition to interviews with officials from the Municipal Education Secretariat, in order to obtain a reliable survey at the present moment. In order to investigate the relationship of teachers with their education, we prepared a questionnaire where teachers would have the opportunity to answer about their academic background and professional performance. We obtained a total of 26 questionnaires answered, 25 by women and one man. The vast majority reside in the city of Maquiné and have a degree in Pedagogy, which can be related to the fact that the 9 municipal schools provide early childhood education and elementary education and only 2 of these attend the final years of elementary education. Regarding the teaching performance, the teachers affirmed, in a major way, that the daily experience and the initial formation are aspects that contribute the most to the profession, and that they carry out continuing education to improve the knowledge of the curriculum. In addition, they state that they would not choose another profession, as they believe in the social function they develop in society, but recognize that there is a great political and financial devaluation towards the education professional. We understand that mapping the structure of basic education, becomes relevant in view of the absence of studies in this sphere for the city of Maquiné, thus being able to contribute to a better development of municipal education, either for the training of students, or for the valorization of teachers.

Palavras-chave: Education; Training of Teachers; Little City.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa de localização do município de Maquiné em relação à sede do *Campus* Osório e à capital Porto Alegre

Imagem 2 - Distribuição das escolas municipais no território de Maquiné

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de professoras/es , alunas/os e turmas por escolas municipais (Maquiné, 2019-2020)

Tabela 2 - Serviços presentes nas escolas municipais de Ensino Fundamental (Maquiné, 2019-2020)

Tabela 3 - Relação das dependências presentes nas escolas municipais de Ensino Fundamental (Maquiné, 2019-2020)

Tabela 4 - Equipamentos disponibilizados por escola municipal de Ensino Fundamental (Maquiné, 2019-2020)

Tabela 5 - Infraestrutura tecnológica disponível por escola municipal de Ensino Fundamental (Maquiné, 2019-2020)

Tabela 6 - Relação nível e classe para professoras/es da Educação Infantil e Ensino Fundamental com regime de 20 horas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População total, por gênero, rural/urbana e taxa de urbanização - Maquiné/RS, segundo o IBGE (2019)

Gráfico 2 - Faixa etária das/o respondentes (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 3 - Formação acadêmica das/o respondentes (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 4 - Área de formação das/o respondentes (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 5 - Atuação em vários estabelecimentos de ensino (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 6 - Ano de início na carreira docente (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 7 - Aspectos que contribuem na atuação docente (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 8 - Participação em cursos de formação continuada (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 9 - Motivos para realização de formação continuada (Maquiné, RS, 2019-2020)

Gráfico 10 - Optaria por outra profissão? (Maquiné, RS, 2019-2020)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

ART - Artigo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEPOG - Centro de Ensino de Pós-Graduação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CP - Conselho Pleno

EAD - Educação à Distância

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RES - Resolução

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

1. PRÓLOGO: a constituição de pesquisadora e a aproximação com o tema	14
2. INTRODUÇÃO	16
2.1 O projeto	16
2.2 A pesquisa	17
<i>Objetivo</i>	17
<i>Objetivos específicos</i>	17
<i>Problema de pesquisa</i>	17
<i>Questões de pesquisa</i>	17
3. OS ARTEFATOS METODOLÓGICOS	19
3.1 O processo de produção da pesquisa	19
4. DESENVOLVIMENTO	24
4.1 Formação de Professoras/es	24
4.2 Modelos de formação de professoras/es	25
<i>Conteudista</i>	26
<i>De transição</i>	27
<i>De resistência</i>	28
4.3 Aspectos a considerar	30
4.4 Caracterização Geral do Município de Maquiné	33
4.5 Localização, população e área	33
4.6 Educação	35
4.7 Plano Municipal de Educação	35
4.8 Plano de Carreira do Magistério Municipal	42
5. ALGUNS ACHADOS	45
5.1 Diário de campo: a aplicação do questionário	46
5.2 Sujeitos da pesquisa	47
5.3 Os sujeitos e sua formação acadêmica	50
5.4 A prática docente	52
5.5 Elementos que contribuem para atuação docente	55
<i>A experiência cotidiana</i>	56
<i>Formação inicial</i>	57
<i>O convívio com as/os colegas</i>	58
<i>Conhecimento do currículo</i>	58
<i>Formação continuada</i>	59
<i>Realização profissional</i>	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
7. REFERÊNCIAS	70
8. APÊNDICE	75

1. PRÓLOGO: A CONSTITUIÇÃO DE PESQUISADORA E APROXIMAÇÃO COM O TEMA

É sobre ser, estar e experienciar. Entendo dessa forma o nosso existir. Assim, digo que sou mulher, nativa da cidade de Maquiné/RS, Bióloga, licenciada em Ciências Biológicas, Mestre em Educação em Ciências. Estou estudante do curso de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional, e responsável pelas análises de atividades sujeitas a licenciamento de impacto local no município de Maquiné. Vivo para experienciar, experienciar no sentido Jorge Larrosa, de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p.21). Dito em outras palavras, vivo para me constituir através das experiências que o destino possibilita. Embora muitas vezes não deixo o destino agir sozinho, pois, conforme Larrosa, “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (2002, p.21) cabendo, sempre, lutar para ocupar espaços na sociedade e fazer valer cada experiência.

Desde o ensino médio, encerrado no ano de 2010, idealizo ser Professora, por admirar professoras/es que fizeram parte da minha trajetória, ainda que, naquela época, imatura demais para entender tamanha a dimensão da função social da profissão docente. Foi quando, em 2012, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Ao longo dos quatro anos da graduação, tantas/os professoras/es *passaram* e me *tocaram*, reafirmando em mim aquilo que já sonhava ainda no ensino médio. Muitas aprendizagens passaram, outras não, e isso também foi dando rumo e me fazendo tomar um ou outro caminho. Em 2016, ingresso no mestrado em Educação em Ciências, e dou início em uma caminhada pelos Estudos de Gênero, onde desenvolvo uma pesquisa sobre as narrativas de estudantes de 9º ano de uma escola Municipal de Rio Grande/RS sobre gêneros e sexualidades, abordando profissões generificadas, feminilidades e masculinidades, violência de gênero e violência no namoro.

Após defender a dissertação, retorno para Maquiné, com “novas lentes”, com muitos desejos, principalmente de poder contribuir para o desenvolvimento da Educação no município do meu coração. Embora não tenha conseguido a oportunidade de atuar diretamente na área da Educação, passei a desempenhar a função de fiscal ambiental, percebendo uma outra área de atuação, enquanto Bióloga, e experienciando tantos outros

aprendizados. Fiscalizar é extremamente importante, fazer cumprir a Legislação, porém, entendo que ainda mais essencial educar, proporcionar o conhecimento sobre Fauna e Flora, no caso da atuação enquanto fiscal ambiental, bem como aspectos que envolvam proteção, preservação e conservação dos ecossistemas. Por conta disso, percebi um grande desgaste psicológico, pois sentia que havia falha no processo, ou seja, entendia que antes de punir, era necessário educar. Não consegui desempenhar essa função de educar para a conservação e preservação, mas passei a fazer parte do setor de licenciamento ambiental, através de uma empresa terceirizada, analisando produções técnicas para licenciar empreendimentos de impacto local. Novamente, me deparei com a possibilidade de atuar enquanto Bióloga, porém, sempre movida pela certeza de que pela educação e pelos conhecimentos que podem ser adquiridos é possível minimizar impactos e degradações ambientais.

Em meio a essas inquietações quando a função de fiscal, ingresso, em 2018, na Pós-Graduação em Educação Básica Profissional, no IF *Campus* Osório, e a partir disso, vislumbro a possibilidade de investigar sobre a educação no município de Maquiné, vinculada ao desejo inicial que tinha no momento que retornei de Rio Grande, afinal de contas, antes de propor qualquer alternativa para um sistema, é preciso conhecê-lo a fundo. Diante da necessidade de elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, e tendo o privilégio de conhecer a equipe da Secretaria de Educação Municipal e também as/os docentes que trabalham nas escolas do município, vi a oportunidade de, finalmente, poder adentrar o sistema de educação básica de Maquiné e, para além de investigar os aspectos burocráticos, como as legislações, e de infraestrutura disponível nas escolas, a possibilidade de “ouvir” as/os professoras/es quanto a sua formação inicial e continuada.

Portanto, são as experiências que *passaram e me tocaram*, que constituíram a pesquisadora que sou hoje, com determinados *olhares* e não outros, com certas intencionalidades e não outras.

2. INTRODUÇÃO

2.1 O projeto

O projeto que deu origem a esta monografia propunha-se a investigar a formação inicial e continuada das/os professoras/es em um pequeno município gaúcho, bem como analisar as relações entre a formação profissional e pessoal. Perguntávamos qual é a relação entre a formação profissional e o discurso desses profissionais no que tange a sua formação individual e até a relação estabelecida, nos termos de Michel Foucault (2002), com o cuidado de si. Para tanto, elencamos quatro perguntas, que, ao serem respondidas, poderiam auxiliar no desfecho deste problema: I) Como está estruturada a educação básica no município? II) Qual a formação inicial do corpo docente municipal? III) Qual a relação entre as/os docentes e os saberes? IV) Qual o discurso docente sobre o seu bem-estar com a profissão?

Considerando a definição de pequeno município como aqueles que possuem até 10 mil habitantes (IBGE, 2010), esta investigação se voltou para Maquiné, um município localizado no litoral Norte do Rio Grande do Sul. O projeto inicial era caracterizado enquanto um estudo descritivo, pois, conforme Antônio Carlos Gil (2002), teria como objetivo descrever características e fenômenos que ocorrem na sociedade. Nosso estudo não ficaria restrito à descrição pois, além de descrever alguns aspectos da formação de professoras/es municipais, tinha o intuito de problematizar possíveis situações que fossem suscitadas (GIL, 2008). A coleta dos dados se daria a partir de um questionário, com questões fechadas, para que as/os docentes pudessem assinalar aspectos relacionados a sua formação e a sua prática.

Entendíamos que mapear a estrutura da educação básica se tornaria relevante tendo em vista a ausência de estudos nessa esfera para pequenos municípios, podendo, assim, contribuir para um melhor conhecimento da educação municipal, seja para a formação dos discentes, seja para a valorização docente ou para a própria infraestrutura escolar. Esperávamos com essa pesquisa descrever algumas percepções e expectativas do corpo docente do município e investigar se a formação acadêmica profissional agrega de forma favorável à constituição pessoal e social de cada sujeito.

À princípio, nosso referencial teórico contaria com as contribuições de autores como Maurice Tardif e a relação entre os saberes docentes e a formação profissional; António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta a partir de suas concepções de formação de professores;

Tomaz Tadeu da Silva e Stuart Hall com aspectos sobre o sujeito e a produção de subjetividades, e Michel Foucault (2002), para as discussões sobre o “cuidado de si”.

2.2 A pesquisa

De forma geral, o projeto inicial foi colocado em prática embora, por questões metodológicas, tenham sido realizadas algumas mudanças. Em vez de usar apenas um questionário físico, optamos por disponibilizar o mesmo de forma online, na plataforma *Google Forms*. Com os dados discriminados em uma planilha de Excel, nosso problema de pesquisa passou por uma pequena alteração, conforme pode ser observado abaixo.

Objetivo

Investigar aspectos da educação básica do município de Maquiné ao que se refere à formação das/os professoras/es, bem como infraestrutura existente.

Objetivos específicos

- Apresentar a estrutura da educação básica do município de Maquiné;
- Investigar fatores que permitam a continuidade na profissão, seja a partir da experiência docente, seja através do plano de carreira do magistério municipal;
- Problematizar os dados obtidos no questionário para os elementos que contribuem na prática docente.

Problema de pesquisa

Qual a relação estabelecida entre a formação profissional e o discurso desses profissionais no que tange a sua experiência docente e se existe algum reflexo dessa prática na formação pessoal das/os professoras/es?

Questões de pesquisa

- Como está estruturada a educação básica no município?
- Qual a qualificação do corpo docente municipal?
- Qual o discurso docente sobre o seu bem-estar frente à profissão?
- Qual a relação entre as/os docentes e os saberes?

- Quais os elementos para a valorização docente que estão presentes no sistema de ensino do município de Maquiné?

3. OS ARTEFATOS METODOLÓGICOS

3.1 O processo de produção da pesquisa

Vivemos em um momento onde as *fake news* – notícias falsas, disseminadas rapidamente pelas mídias – assombram a sociedade (SANTOS; SILVA; GONÇALVES, 2020) e, somente com o conhecimento sobre os fatos é possível aniquilar essas inverdades criadas em prol do caos, do medo e da perturbação. Esse conhecimento, também pode ser chamado de ciência, e esta não pode ser feita de qualquer forma. No século XVII, René Descartes, matemático, físico e filósofo, propôs que, para se encontrar a verdade dentro da ciência, era necessário o seguimento de um método. Diante disso, o **Discurso sobre o método**, grande obra de Descartes, publicada em 1637, aborda o método científico e as suas etapas para a produção de conhecimento.

Esta breve explanação cabe nesta seção, denominada “artefatos metodológicos”, para evidenciar que, para se fazer ciência, propriamente dita, é necessário seguir alguns caminhos e abandonar outros, dependendo a área do conhecimento em que estamos falando. Conforme Gil (2008, p.8), “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento”. Nessa perspectiva, falamos a partir da pesquisa social, que é definida como um processo que “permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p.26).

O autor também define os níveis da pesquisa, que são três: pesquisas exploratórias, explicativas e descritivas. As exploratórias, normalmente se constituem como o início de um estudo amplo, ou seja, baseado em levantamento documental e bibliográfico, busca evidenciar conceitos e/ou ideias no intuito de promover uma visão vasta sobre o problema a ser pesquisado, por esse motivo é bastante utilizada no início das pesquisas. As pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p.28), ou seja, nesse nível de pesquisa é possível o maior aprofundamento do conhecimento da realidade, por investigar e explicar os motivos e intencionalidades dos fatos pesquisados. Já a pesquisa descritiva, dentre

outros objetivos, visa “estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.” (GIL, 2008, p.28). Reconhecendo os níveis das pesquisas de acordo com os estudos de Gil, podemos observar que eles podem ocorrer em conjunto em um mesmo estudo, tendo em vista suas finalidades e objetivos.

Nesta monografia nos orientamos a partir dos pressupostos do estudo descritivo, pois, dentre as pesquisas descritivas, podemos destacar aquelas que visam descobrir a existência de relações entre diferentes aspectos na medida em que são suscitados na pesquisa (GIL, 2008, p.28), fator que vai ao encontro do que nos propomos quando da investigação de relações entre a formação de professoras/es e os discursos sobre a prática docente. Além disso, buscou-se, com este estudo, o levantamento de dados sobre a educação básica do município de Maquiné, considerando aspectos como: número de escolas, professoras/es, infraestrutura escolar. Ao realizarmos esse mapeamento e identificação da qualificação profissional do magistério de Maquiné, estaremos descrevendo a realidade da educação básica municipal. Por essa razão, também estaremos lidando com uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista seu aspecto reconhecido de estratégia para “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.21).

Para o levantamento de dados, trabalhamos em 3 etapas, na primeira, com o intuito de caracterizar o sistema de ensino, especialmente sobre número de escolas, professoras/es, estudantes, infraestrutura escolar em geral, realizamos uma pesquisa documental efetuada no Plano Municipal de Educação (PME) (MAQUINÉ, 2015) e Plano de Carreira do Magistério Municipal (MAQUINÉ, 2012). Através dessa estratégia metodológica, foi possível um desenho quanto à (1) estrutura do ensino básico do município, bem como (2) sobre os subsídios legais para a carreira e do pagamento do corpo docente. Gil (2008, p.51) nos coloca que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. O PME pode ser enquadrado como um documento, tendo em vista que parte de uma legislação nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que após análise da

realidade local, torna possível a elaboração de uma política educacional que atenda às especificidades locais.

No entanto, tendo em vista que o PME foi publicado em 2015, algumas informações estavam desatualizadas e, considerando nossa intenção de apresentar as informações do presente momento, elas foram atualizadas através contato realizado com a Secretaria Municipal de Educação que pontuou os dados referentes ao ano de 2020. Esses dados foram analisados e representados em tabelas e/ou gráficos de modo a evidenciar a estrutura básica da educação no referido município.

Na segunda etapa, aplicamos um questionário (Apêndice 1) majoritariamente composto de questões fechadas, as quais indagaram sobre a formação desde a educação básica até possíveis cursos de pós-graduação. Essa estratégia nos possibilitou (1) investigar a formação do corpo docente, além de (2) conhecer as perspectivas profissionais com relação à prática docente. O questionário, conforme Gil (2008, p.121), é uma técnica investigativa “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

De acordo com o autor, o uso do questionário possui algumas vantagens e limitações, que devem ser observadas pela/o pesquisadora/pesquisador. A garantia do anonimato das/os respondentes, a não influência das visões e impressões pessoais da/o pesquisadora/pesquisador sobre a/o entrevistada/o, visto que ela/ele pode responder no local e momento que julgar mais adequado, são algumas das vantagens do uso do questionário como ferramenta de produção de dados (GIL, 2008). Por outro lado, esta ferramenta tem suas limitações, pois não garante que seja devolvido completamente preenchido, levando em conta que cada sujeito pode fazer uma leitura diferente de cada pergunta a partir de suas vivências e isso implica uma possível diminuição representativa dos dados disponíveis para análise (GIL, 2008).

Das 15 questões criadas para o questionário, 13 foram do tipo fechadas, em que as/os respondentes poderiam marcar com um “x” nas alternativas conforme os aspectos solicitados. A vantagem do uso de questões fechadas é que os dados podem ser facilmente tabulados e

analisados, porém, considerando que os sujeitos são múltiplos e que enquanto pesquisadoras não temos o domínio de todas as alternativas relevantes, há o risco de não incluirmos todas as possibilidades de respostas e o indivíduo questionado não se sentir contemplado com as alternativas presentes (GIL, 2008). As 2 questões restantes se caracterizaram enquanto abertas, no intuito de oferecer às/aos participantes da pesquisa liberdade de escrita, todavia, nem sempre as respostas prestadas têm relevância de acordo com os objetivos da/o pesquisadora/pesquisador, pois podem destoar do foco da questão (GIL, 2008).

No que tange à aplicação do questionário, esta ocorreu em dois momentos: um primeiro de modo presencial, no segundo semestre de 2019, onde as/os docentes receberam da pesquisadora o questionário impresso para responder durante uma ocasião de formação continuada em que todas/os estavam presentes. Nesse primeiro momento, em um universo de 30 professoras/es presentes na ocasião, tivemos 53,33% de questionários respondidos. A segunda aplicação do questionário, foi realizada de modo digital e online, no primeiro semestre de 2020. Adaptou-se, então, o questionário, que foi aplicado presencialmente, para a plataforma *Google Forms* e as questões tornaram-se de resposta obrigatória. Esta ferramenta se mostrou potente para produção de dados, pois ela possibilita acesso facilitado tanto pelo computador quanto pelo celular, e seu preenchimento completo aproxima-se de 10 minutos. Além disso, os dados ficam tabulados por questões e na forma de gráficos para questões de múltipla escolha. Coincidentemente, a segunda aplicação do questionário se deu em meio à Pandemia de Coronavírus, que se disseminou gradualmente entre os países desde novembro de 2019, e que no presente momento, ano 2021, ainda assola a população mundial, embora a vacinação já esteja acontecendo. Como forma de conter o avanço das contaminações pelo vírus, diversas estratégias foram tomadas, dentre elas o distanciamento físico, culminando no fechamento, dentre outros espaços, das escolas. As/Os professoras/professores, em sua maioria, estavam com suas atividades presenciais suspensas e puderam responder ao questionário de suas casas. O link do questionário online foi encaminhado para o grupo de aplicativo de mensagens gratuito disponível para android, entre outras plataformas - *WhatsApp* - , das diretoras das escolas municipais, que fizeram a gentileza de encaminhar aos respectivos grupos de suas escolas. Todavia, tivemos retorno de apenas 10 questionários respondidos, o que representa 16% desta segunda coleta de dados. Com isso, o número total de participantes para essa monografia é de 26 docentes, parcela que representa 43,33% do

quadro completo de professoras/es municipais que é de 60 profissionais. Os detalhes das duas aplicações poderão ser vistos na Seção “Diário de Campo”, mais adiante nesse trabalho.

Por fim, a pesquisa bibliográfica, terceira etapa metodológica, possibilitou o embasamento teórico-metodológico para a investigação na medida em que existe a necessidade de conhecimento de estudos já elaborados por pesquisadoras/es na área de mapeamento educacional e formação de professoras/es. A diferença da pesquisa documental para a bibliográfica é que essa “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p.50). Além disso, ela permite à/ao pesquisadora/pesquisador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p.50), ou seja, através da pesquisa bibliográfica é possível buscar informações já pesquisadas por outras/os autoras/es para determinado tema, evitando-se a publicação de dados repetidos e possibilitando a ampliação do conhecimento, além de também contribuir para a atualização teórico-metodológica, para entender o estado da arte do tema / problema pesquisado.

Consideramos, também, nossa pesquisa enquanto Estudo de Caso, pois nosso objetivo foi investigar uma determinada parcela de indivíduos, as/os docentes da rede municipal de educação básica do município de Maquiné. De acordo com Gil, “o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa” (2008, p. 57), por essa característica, o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa sofre diversas críticas, pois é considerado sem rigor científico (Yin, 2001).

Para Robert Yin, enquanto pesquisa empírica, o Estudo de Caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001, p.32). Por essa definição, entendemos que adentrar o sistema educacional do município de Maquiné, descrevê-lo e analisar possíveis situações correlacionadas, trata-se de um estudo de caso, do tipo descritivo.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 Formação de Professoras/es

Propomo-nos, neste momento, a fazer dois breves levantamentos históricos, um centrado no Brasil, e o outro mais geral, em relação à formação de professoras/es, tendo como fontes revistas de estrato superior, prioritariamente aquelas indexadas no *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), além da obra de autores consagrados na área, tais como Maurice Tardif (2019) e Antônio Nóvoa (2018). Além disso, também analisamos documentos nacionais e municipais que respaldam as políticas públicas de educação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002; BRASIL, 2015; MAQUINÉ, 2012, MAQUINÉ, 2014). Em seguida, afunilamos nosso olhar para a formação de professoras/es em pequenos municípios, tendo em vista que nosso estudo se desenvolve em Maquiné. Por fim, discutiremos, dentro do contexto de formação continuada, os saberes docentes.

Utilizamos das palavras de Camila Coimbra (2020, p. 3) ao dizer que a formação “é compreendida como lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por sucessos formativos, sejam eles de início, meio ou fim de carreira”. Isto porque, entendemos que a formação docente faz parte do ser por inteiro na sua existência, tendo em vista a impossibilidade de deixar de lado as demais posições de sujeitos que ocupa uma/um professora/professor, ou seja, enquanto se é professora/professor não se deixa de ser mãe, pai, mulher, homem, filha, filho, dentre tantas outras, além do que, esse processo de formação docente é permanente. Ainda, para a autora, “a formação inicial, entendida em uma perspectiva institucional, forma, atribui a certificação e modifica ou reproduz as relações do sistema educativo, cultural e econômico de determinada realidade” (COIMBRA, 2020, p. 6). Além disso, corroboramos com o entendimento de que a formação deve ser contínua, que não se é professora/professor apenas com o curso básico de docência, é preciso capacitar-se permanentemente.

Coimbra (2020, p. 3) ainda descreve a importância da formação docente, garantida legalmente, na qual há que se reconhecer “o lugar da formação de professores/as em seu âmbito social, o que nem sempre resulta em desdobramentos práticos e efetivos na sociedade”. Sobre o *lugar* da formação de professoras/es, Antônio Nóvoa (2007) afirma ser

“dentro da profissão”, porque só é possível fazerem sentido as discussões que visam melhorar a prática, se feitas por aquelas/es que a praticam. Dito de outra forma, Nóvoa (2007) mostra que existem inúmeras pesquisas, no âmbito da formação de professoras/es, que reconhecem a necessidade de mudanças no modo como têm se dado os processos de ensino e aprendizagem, mas percebe que poucas são as ações, propriamente ditas.

Em suma, teoricamente/academicamente, há muita discussão e reflexão sobre como deve se dar a prática visando uma aprendizagem integral da/o estudante, mas isso é discutido e constatado visto “de fora”, quando esse processo deveria ocorrer “de dentro”, a partir das vivências e demandas de cada realidade docente. Nesse aspecto, há uma aproximação com um postulado definido por Maurice Tardif (2019, p. 228), segundo o qual “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Executar o papel social da profissão docente é de suma importância para a formação de sujeitos desprovidos de preconceitos, justos e críticos. Há que se fazer pensar, ensinar a pensar. Neste entendimento, José Carlos Libâneo (2002, p.6) discute que o papel da/o professora/professor é “planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem”, e isso se faz a partir de subsídios teóricos e discussões sobre a realidade. Todavia, nem sempre é possível desenvolver esse trabalho na sala de aula, tendo em consideração que a garantia legal das políticas públicas não assegura que será feito, pois é necessário que a/o profissional esteja preparada/o para o desenvolvimento dessa função social e isto se adquire com formação.

4.2 Modelos de formação de professoras/es

Em uma perspectiva histórica, a formação docente, no Brasil, passou por três momentos, que também são vistos como modelos de formação: conteudista, de transição e de resistência (COIMBRA, 2020). É importante considerar que, no que tange à questão temporal, não é possível dizer, necessariamente, que um modelo é seguido do outro de forma linear e independente, afinal, cada um serviu de base ao outro e o foi sobrepondo. Além disso, não nos

propomos a esmiuçar detalhadamente cada um dos modelos dentro de seus contextos na história, mas salientar os aspectos que julgamos mais importantes para a composição desta pesquisa, no que tange aos aspectos da formação de professoras/es. Caracterizamos cada um a seguir.

Conteudista

O modelo conteudista, percebido inicialmente no ano de 1939, pode ser compreendido enquanto a dicotomia teoria e prática, ou seja, durante a hegemonia deste modelo, primeiramente, se dava a formação no curso de bacharel, no qual obtinham-se os conhecimentos teóricos específicos da área e, posteriormente, realizava-se o curso de Didática para obter o grau de licenciado. Em nível legal, isso pode ser observado no Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), o qual dá a organização à Faculdade Nacional de Filosofia, dispondo então sobre o modo binário em que ocorre a formação docente, em primeiro momento formação das áreas específicas e só depois a formação pedagógica, com o curso de Didática. Outra denominação para esse modelo é “3+1”, em decorrência do tempo de formação: 3 anos voltados para a formação específica da área, e 1 de didática, a preparação para docência (COIMBRA, 2020).

Esse modelo se estendeu por muitos anos ao longo da história da educação, sendo repensado em período mais recente. Hoje, discutimos muito sobre a relação que se deve ter entre a teoria e a prática, de que elas caminham de mãos dadas e que somente desta forma será possível uma aprendizagem significativa à/ao educanda/o, conforme afirma Libâneo (2002, p.6) “não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida”. Ora, como é possível fazer sentido em uma aprendizagem fragmentada? Três anos de conhecimentos específicos que apenas mais tarde serão colocados na prática, tardiamente as/os futuras/os professoras/es aprenderão a pensar como fazer com que a/o estudante aprenda.

De transição

Por estes e outros motivos é que críticas/os colocaram o modelo conteudista em discussão e ele foi e vem sendo deixado de lado em busca de uma substituição que seja mais significativa. O modelo de transição, por exemplo, é pensado para defender que é necessária uma integralidade entre esses conteúdos (COIMBRA, 2020), e ele ocorre, historicamente, no Brasil, após o marco político do golpe civil militar de 1964. Tendo em vista que o modelo conteudista não era o mais indicado para a formação docente, passou-se a reivindicar novos princípios, novas diretrizes que passariam a nortear a formação de professoras/es. Isso aconteceu entre 1973 e 1976 via Conselho Federal de Educação.

Ao final da década de 70, foi realizada a 1ª Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, que acabou por ser marco na criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Docente, que em seguida se configurou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, ainda mais tarde, em 1992, após reuniões e discussões, houve uma nova reconfiguração passando agora a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope), que existe atualmente. A Anfope, então, surge em um momento muito proveitoso de avanços na democratização do Brasil, juntamente com as conquistas no campo da Educação (ANFOPE, 2016). Para Coimbra (2020, p. 9-10), a Anfope “firma-se como espaço organizado de luta para uma formação do profissional da educação e tem importante participação desde o delineamento inicial até a materialização das Diretrizes [Curriculares Nacionais], de 2002 e, também, de 2015”.

Em suma, o modelo de transição instaurado no Brasil para a formação de professoras/es fundamenta-se em quatro ideias centrais. A primeira seria a importância da integralidade da formação, ou seja, em que desde o início da formação já se constrói o conhecimento pedagógico junto com o específico, de modo a romper com o modelo “3+1”. A segunda ideia amarra-se à primeira, pois nela se deseja a articulação entre os conhecimentos específicos, aplicados ao curso de bacharel, aos conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso de Didática, não havendo, portanto, a dicotomia entre teoria e prática. A prática enquanto componente da formação é a terceira ideia do modelo de transição, pois se compreende que a/o candidata/o à educadora/educador deve ter em sua formação o modo de aplicabilidade dos conhecimentos específicos, ou seja, o modo de ensiná-los de forma

significativa. Por fim, a quarta ideia é de uma visão para uma formação ampla, reconhecendo a existência de outros espaços de formação, o que está previsto e incluso na Res. CNE/CP nº 02/2002, 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002; COIMBRA, 2020).

De resistência

Haja vista todo esse período de transição no que tange a formação profissional docente, o terceiro modelo que nos propomos a descrever é o que se denomina como Modelo de Resistência. Essa conjuntura política de discussão sobre a formação de professoras/es situa-se, inicialmente, em 2015, onde, historicamente inicia-se o processo de instabilidade política que culmina, em 2016, no Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente em 2014. Não temos a pretensão de discutir os eventos políticos, mas, neste caso, é necessário mencionar o fato porque, a partir dele, é possível compreender a própria nomenclatura do modelo: houve movimentos de resistência diante de uma conjuntura de instabilidade das instituições políticas, principalmente no que se refere à Educação.

No entanto, apesar desse momento de instabilidade política, é aprovada a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, marcando, então, o modelo de resistência no que tange à formação profissional docente. No Art. 2º, § 1º da referida resolução, podemos observar o entendimento da docência em seu amplo aspecto:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, *envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos*, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos *valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos* do conhecimento inerentes à *sólida formação científica e cultural* do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.3, grifos nossos).

Reforça-se, portanto, a existência de um modelo de resistência, no qual versa sobre a educação social, política, cidadã e dialógica a ser desenvolvida pelas/os profissionais da educação, tendo como compromisso a formação de uma sociedade justa e democrática. É nesta resolução (nº 02/2015) que se tem a compreensão de que a formação inicial por si só

não é suficiente para a formação docente, e que essa completude se dá em um processo constante resultante da articulação entre a formação inicial e a continuada. Conforme consta no Art. 3 da Res. CNE/CP n.º 02/2015:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à *valorização profissional*, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p.3, grifos nossos).

No momento em que se reconhece a formação continuada como parte essencial à formação inicial, convocam-se às instituições responsáveis - Federação, Estados e Municípios - a pensar, e agir, na promoção de um programa de formação continuada às/aos docentes em atuação. Há que se pensar que para uma educação básica de qualidade, as Instituições de Ensino Superior, aquelas que promovem a formação inicial de professoras/es, devem considerar a articulação da teoria com a prática, a *práxis*, sendo esta, segundo Paulo Freire, a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (2013, p.127). Como se pode observar no texto da Resolução n.º 02/2015 quando da formação das/os profissionais do magistério, no que tange à concepção de educação enquanto um processo emancipatório e contínuo, em que se deve assegurar a base comum nacional, bem como o “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, p.6). Nesse sentido, a reflexão crítica e diária sobre a prática torna-se essencial no processo permanente de formação docente, assim como Paulo Freire já sugeriu,

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2014, p.39).

Com relação à prática ainda no processo inicial da/o aprendiz de docente, a Resolução CNE/CP n.º 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professoras/es da Educação Básica em nível superior,

institui a inclusão de 400h de prática como componente curricular desenvolvida ao longo do curso.

O aspecto discutido no modelo de resistência trata sobre a valorização da/o profissional docente. Na Res. n.º 02/2015, há um capítulo específico que trata sobre esse tema: “a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p.15). Dentre vários aspectos, destaca a garantia da aprovação de planos de carreira e salários que incluam “condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério” (BRASIL, 2015, p.15). Devem estar previstas no plano de carreira, atividades como planejamento escolar, estudos, orientações, comunicação com a comunidade escolar, avaliações, entre outras, bem como gratificação diferencial por titulação.

No que tange à valorização docente, em tempos atuais, é necessária muita luta e resistência, de modo que concordamos com Coimbra ao afirmar que a condição da formação continuada docente é influenciada pelas condições de trabalho. De fato, se a/o docente não tiver tempo de planejamento e estudo inclusos na sua jornada de trabalho ela/e dificilmente conseguirá exercer um bom trabalho, bem como “reconhecer que o salário, o tempo e o espaço profissional têm implicações na formação” (COIMBRA, 2020, p. 17), logo, a luta por esses direitos é um modo de resistência e preservação daquilo que um dia foi conquistado.

4.3 Aspectos a considerar

Em nosso País, a educação básica é estruturada a partir do que se conhece enquanto Regime de Colaboração, isto é, União, Estados e Municípios se organizam para resolver problemas e implementar políticas, a exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O regime de colaboração está previsto no Art. 211 da Constituição Federal, o qual estabelece o seguinte:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do

ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório; (BRASIL, 1988)

Dessa forma, o regime colaborativo, que é entendido enquanto o trabalho articulado e institucionalizado entre os entes federados, a saber, União, Estados e Municípios, desenvolve estratégias a fim de garantir o direito à educação básica. À medida em que ocorre essa descentralização, emerge a possibilidade de autonomia para Estados e para Municípios de observar as especificidades locais, para além de pensar através de redes e sistemas de ensino, mas garantindo o ensino e a aprendizagem significativa de estudantes nas diversas regiões.

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.º 9.394/1996) também reconhece o regime colaborativo entre os entes federados como forma de garantir a educação básica articulada entre os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1996).

Considerando que nosso mote de pesquisa se dá em âmbito municipal, buscamos alguns estudos que abordam a formação de professoras/es em municípios. Marta Castro e Magda Souza (2011) realizaram um projeto amplo com o objetivo de investigar as condições de trabalho de professoras/es na Região Sul, destacando as situações em municípios de grande, médio e pequeno porte do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em 2011, publicaram um artigo divulgando dados de um município do Rio Grande do Sul considerado de pequeno porte, com até 10 mil habitantes. No referido estudo, as autoras caracterizam o município socioeconomicamente e relacionam dentro da conjuntura educacional.

No que tange às condições de trabalho, que refletem na formação das/os professoras/es, o estudo mostra que são “favoráveis como incentivo ao exercício da prática docente pelo poder municipal”, porém, “a identificação com a atividade desempenhada não se refletiu, ainda na qualidade da educação do município” (CASTRO e SOUZA, 2011, p. 9-10). Neste caso vimos que, ainda que o município venha cumprindo aquilo que a legislação exige para formação continuada de professoras/es, não é assegurado que será refletido no

desempenho do corpo docente, haja vista que as temáticas abordadas nos cursos de formação podem divergir da demanda das/os professoras/es, não sendo possível agregar as suas rotinas escolares. Poderíamos inferir que uma formação fora de contexto, na qual se apresentam modelos que não reconhecem a realidade municipal, pouco influencia positivamente no desenvolvimento da prática diária da/o educadora/educador. Por outro lado, a presença de Plano de Carreira para estas/es profissionais demonstra o avanço, pois sinaliza a preocupação com a valorização docente.

Um aspecto relevante observado por Marta Castro (2012, s/p) é que “a maioria dos professores municipais possuía diploma de curso superior e até cursos de especialização em nível de pós-graduação”, haja vista o investimento em cursos e seminários para todas/os professoras/es e gestores escolares. Talvez aqui esteja o diferencial destes municípios, investir, também, na formação das/os gestoras/es, supervisoras/es e direção escolar, dessa forma, toda a comunidade escolar permanece envolvida e comprometida com o desenvolvimento educacional, discutindo sobre a realidade que os cerca, e alcançam de modo efetivo às demandas da prática diária.

Após refletir sobre a legislação que assegura a formação docente, e de como se dá a formação continuada em alguns municípios, ainda fica o questionamento de qual a relação estabelecida por parte das/os professoras/es para com estes conhecimentos? Hosana Oliveira e Augusto Leiro (2019, p. 3), a partir de contribuições de Antônio Nóvoa, afirmam que as/os professoras/es não são as/os “autores desses discursos que os tornaram o centro e de o território docente ter sido invadido por outros grupos”. Isso significa que, professoras/es se tornam, em certo momento da história, peças chave de discussão dentro do processo educacional, no qual são estabelecidas leis, decretos, resoluções, mas nem sempre as/os próprias/os professoras/es estão imersas/os nestas discussões e devem, apenas, aceitar como o processo é dado para ser seguido.

Nesse cenário, Nóvoa (2011) defende que os saberes das/os docentes sejam valorizados, saberes pedagógicos e da área de atuação, assim como a efetiva prática docente realizada diariamente em sala de aula e que isso seja garantido em políticas públicas.

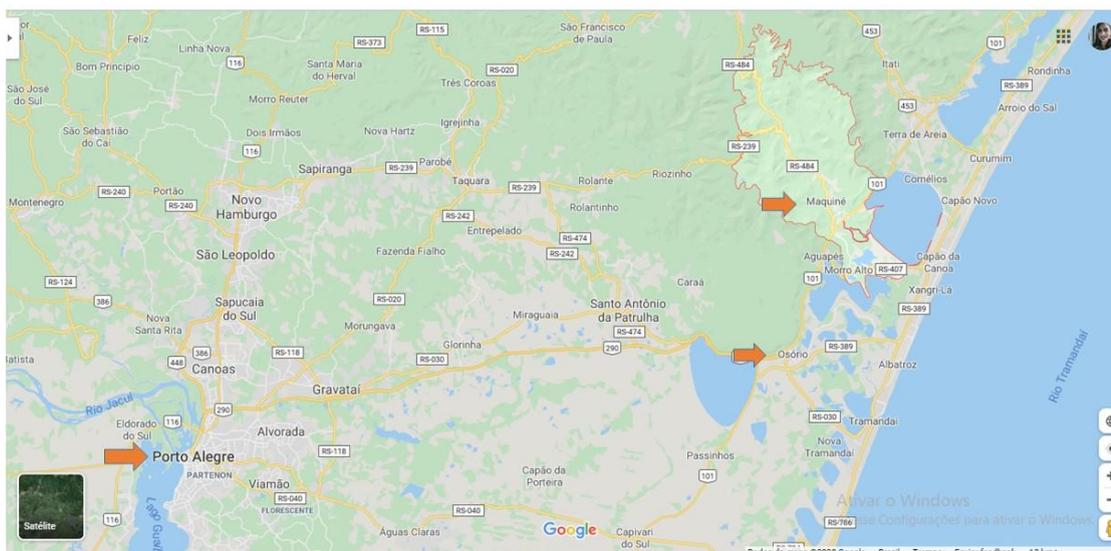
4.4 Caracterização Geral do Município de Maquiné

Após discutir através de alguns pressupostos teóricos com base em legislações e autoras/es que se dedicam às questões relacionadas à formação de professoras/es, voltamos nosso olhar para o local onde esta monografia foi possível. A escolha do município de Maquiné não é aleatória e sem intencionalidade, afinal, além de residir e trabalhar nesta cidade, foi neste pequeno município gaúcho que cresci e desenvolvi o gosto pela docência e a preocupação com a educação básica. Outrossim, o estudo desenvolvido no município de Maquiné tem a intenção de produzir conhecimento sobre a educação municipal desta área, tendo em vista a escassez de estudos sobre pequenos municípios, inclusive com potencial de contribuir para as políticas públicas com vistas na formação de professoras/es para a educação básica. A seguir, então, é realizada uma caracterização de Maquiné, contemplando aspectos como localização, área, população, além de trazer elementos que marcam a educação municipal, como infraestrutura escolar, plano de carreira do magistério e plano municipal de educação.

4.5 Localização, população e área

A 128 km da capital do Estado do Rio Grande do Sul (RS), Porto Alegre, e a 27,6 km de Osório, sede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no qual se insere o programa de pós-graduação em Educação Básica Profissional no qual este trabalho foi desenvolvido, está a pequena Maquiné. De estrada de terra, tomadas de poeira, cascatas de águas frias e cristalinas e rodeada por morros cobertos, predominantemente, de vegetação nativa, em tons variados de verde, Maquiné ocupa 622,3 km² de área territorial, e conta com uma população de, aproximadamente, 6.905 (seis mil novecentos e cinco) habitantes, sendo 70,1% em área rural (IBGE, 2010). O mapa da região de Maquiné em relação à cidade de Osório e à Capital do Estado, Porto Alegre, encontra-se reproduzido na imagem 1.

Imagem 1: Mapa de Localização do Município de Maquiné em relação à cidade sede do Campus Osório do IFRS, e à Capital Porto Alegre:

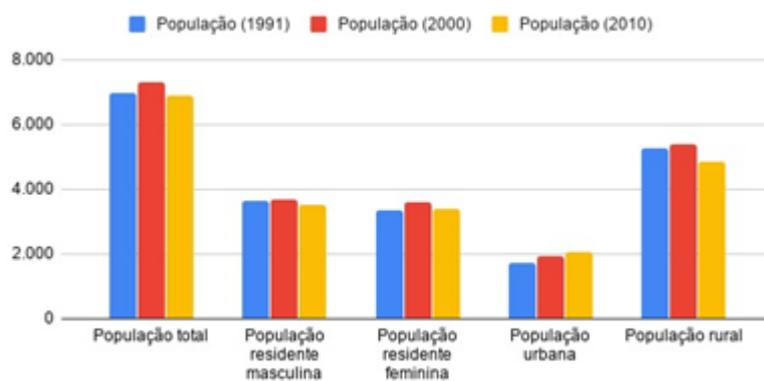


Fonte: *Google Maps*

Maquiné faz limite com os seguintes municípios: São Francisco de Paula (ao norte), Capão da Canoa e Terra de Areia (a leste), Riozinho, Rolante e Sto. Antônio da Patrulha (a oeste) e Osório (ao sul).

Com relação aos dados sobre a densidade demográfica, baseados no último censo realizado em 2010, foi de 11,11 habitantes/km², a progressão entre os anos de 1991 e 2010 pode ser observada no Gráfico 1. Sobre esses valores, no ano de 1996, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE estimava que 5.350 destes encontram-se na zona rural municipal (cerca de 70%) e 2.300 habitantes na zona urbana (densidade demográfica de 12,3 habitantes por km²) (IBGE, 1995/1996), contudo, esses dados não foram atualizados recentemente, não nos permitindo estimar novos valores. No gráfico 1 podemos observar a relação entre a população total, por gênero, divisão entre rural e urbana, além da taxa de urbanização.

Gráfico 1: População Total, Por Gênero, Rural/Urbana e Taxa de Urbanização – Maquiné/RS, segundo o IBGE (2019).



Fonte: A autora, 2019

4.6 Educação

Segundo dados coletados no IBGE (2010), a taxa de escolarização municipal da população entre 6 e 14 anos de idade, era de 94,6%. Já os números para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2017, foi de 5,3 para os anos iniciais do ensino fundamental e de 4,1 para os anos finais do ensino fundamental, ambas as situações referentes à Rede Pública.

Com relação às matrículas realizadas, o IBGE traz dados do ano de 2018, em que 837 matrículas foram no ensino fundamental e 228 no ensino médio. Ao que se refere aos docentes, no ano de 2018 constavam 78 no ensino fundamental e 30 no ensino médio, e um somatório de 10 escolas de ensino fundamental (IBGE). Cabe destacar que os dados referentes ao ensino médio estão inseridos na rede pública estadual de ensino, dados que não utilizaremos, tendo em vista nosso interesse na rede pública municipal de ensino e essa atende apenas o ensino fundamental.

4.7 Plano Municipal de Educação

Aprovado em 2015, sob a Lei Municipal de nº 1.207, o Plano Municipal de Educação (PME) traça metas e estratégias que irão gerir a política educacional local no período de 10 anos, 2015-2025. Num primeiro momento, é feito um levantamento com dados da população, indicadores da educação básica, matrículas, número de escolas, sua infraestrutura. No segundo momento do Plano, são expostas as metas e estratégias para o desenvolvimento da

educação básica, durante 10 anos, tendo como objetivos principais, baseados no Plano Nacional de Educação, os seguintes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MAQUINÉ, 2015).

No intuito de fornecer dados atualizados da realidade da educação municipal atual, considerando que os dados apresentados no PME estão desatualizados, buscamos as informações diretamente na Secretaria Municipal de Educação. Para tanto, mapeamos o número de professoras/es, alunas/os e turmas por cada escola, divididas em Escola de Educação Infantil e Escola de Ensino Fundamental, bem como dados sobre a infraestrutura geral disponibilizada por escola. Esses dados podem ser observados nos quadros abaixo.

Tabela 1: Relação de Professoras/es, Alunas/os e Turmas por escolas municipais (Maquiné, 2019-2020)

ESCOLA	ALUNAS/OS	PROFESSORAS/ES	TURMAS
E.M.E.I. Pequeno Príncipe	94	9	9
E.M.E.I. Recanto Infantil	40	4	5
E.M.E.I. Santos Dumont	34	3	4
E.M.E.I. Raio de Sol	61	6	6
E.M.E.F. Zeferino Brasil	23	4	multisseriadas

			pré, 4ºe5º, 1ºe2º, 3º
E.M.E.F. Orivaldo Bassani	48	4 ¹	4
E.M.E.F.Maurício Cardoso	45	4	multisseriadas pré, 4ºe5º, 1ºe2º, 3º
E.M.E.F. Floriano Peixoto	104	18 ²	10
E.M.E.F.Euclides da Cunha	64	12	9

Tabela 2: Serviços presentes nas escolas municipais de ensino fundamental (Maquiné, 2019-2020)

SERVIÇOS	Nº DE ESCOLAS CONTEMPLADAS	%
Água via rede pública	07	77,7%
Energia via rede pública	09	100%
Esgoto via rede pública	05	55,55%
Coleta de lixo periódica	09	100%
Alimentação	09	100%

¹ Uma das professoras possui matrícula em duas escolas, sendo elas a E.M.E.F. Orivaldo Bassani e a E.M.E.F. Maurício Cardoso, para o somatório final, isso deve ser levado em conta, pois ela está marcada em duplicata.

² Três professoras possuem matrícula em duas escolas, sendo elas a E.M.E.F. Floriano Peixoto e a E.M.E.F. Euclides da Cunha, para o somatório final, isso deve ser levado em conta, pois elas estão marcadas em duplicata.

Como vimos, todas as escolas dispõem de abastecimento de água, energia e esgoto, porém, algumas são abastecidas por poço artesiano, perfurado no pátio da escola e outras através da rede municipal. Sobre o esgotamento sanitário, as escolas possuem fossa séptica, filtro anaeróbico e sumidouro, sistemas de tratamento individuais como a maioria das residências do município. Com relação à alimentação, todas as escolas oferecem merenda às/aos alunas/os, mas nem todas possuem um refeitório, a comida é preparada na cozinha e oferecida em mesas e bancos em áreas semi abertas ou nas próprias salas de aula.

Tabela 3: Relação das dependências presentes nas escolas municipais de ensino fundamental (Maquiné, 2019-2020)

DEPENDÊNCIAS	ESCOLAS CONTEMPLADAS	%
Biblioteca	01	11,11%
Cozinha	09	100%
Laboratório de Informática	01	11,11%
Laboratório de Ciências	0	0
Quadra de Esportes	02	22,22%
Sala para Diretoria	06	66,66%
Sala para professoras/es	02	22,22%
Sala para atendimento especial	Sala única oferecida pelo município	-

Existem algumas particularidades nas escolas, a biblioteca, por exemplo, não existe um espaço destinado para esse uso exclusivo, em algumas escolas as professoras pegam os

livros e levam até a sala de aula para fazer a leitura com as/os estudantes. Ou, ainda, a sala onde ficam os livros é a mesma sala em que as/os professoras/es se reúnem. Houve relatos também, que a sala de professoras/es não é propriamente esse único espaço, é também secretaria da escola e direção. Quanto à sala para atendimento especial, essa é única no município, e fica localizada ao lado da Secretaria Municipal de Educação, é um espaço apropriado e dedicado ao atendimento de reforço para estudantes que necessitem de atendimento diferenciado.

Tabela 4: Equipamentos disponibilizados por escola municipal de ensino fundamental
(Maquiné, 2019-2020)

EQUIPAMENTOS	ESCOLAS CONTEMPLADAS	%
Aparelho de DVD	09	100%
Impressora	06	66,66%
Máquina copiadora	07	77,77%
Retroprojeter	04	44,44%
Televisão	09	100%

Sobre os equipamentos disponibilizados, as escolas possuem DVD, televisão, máquina copiadora e impressora, que em alguns casos uma única máquina é multifuncional. Retroprojeter não é um equipamento disponibilizado a todas as escolas, mas a Secretaria Municipal de Educação dispõe e empresta quando solicitado. Há também um computador interativo, que algumas escolas têm, adquirido pelo recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que funciona como um retroprojeter.

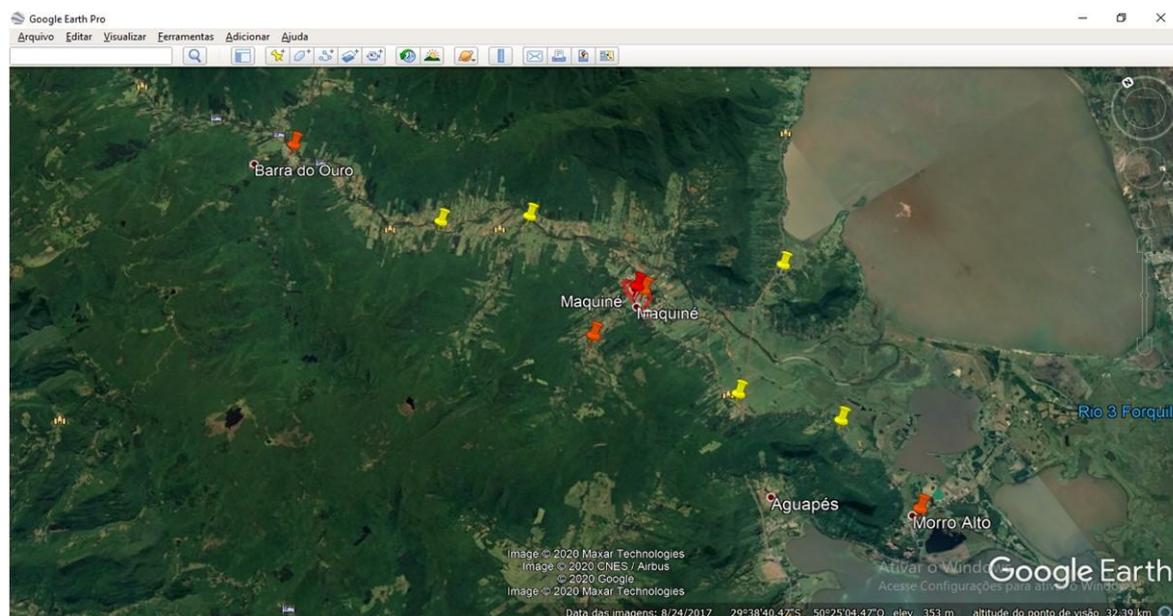
Tabela 5: Infraestrutura tecnológica disponível por escola municipal de ensino fundamental
(Maquiné, 2019-2020)

TECNOLOGIA	ESCOLAS CONTEMPLADAS	%
Internet	05	55,55%
Computadores	06	66,66%

A rede de internet no município de Maquiné vem crescendo aos poucos, até pouco tempo atrás, algumas localidades não possuíam nem sinal telefônico, que dirá internet, porém, a maioria das escolas já está contemplada com esse serviço. Quanto aos computadores, a maior parte das escolas possui 1 computador, que é utilizado na secretaria/direção da escola.

Tendo em vista a vasta extensão territorial do município - 621,561 km² - julgamos importante apresentar a distribuição das escolas municipais dentro de Maquiné, uma vez que entendemos que o meio pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem e que, boa parte das escolas encontra-se em área rural e/ou área de expansão urbana. Conforme pode ser observado na Imagem 2, as escolas de Educação Infantil estão representadas com ícone na cor laranja, enquanto que as escolas de Ensino Fundamental, em amarelo. Há uma área delimitada em vermelho, com um ícone vermelho central, para sinalizar os limites do “Bairro Centro”, podendo ser usado como referência para a localidade das demais escolas.

Imagem 2: Distribuição das Escolas Municipais no território de Maquiné



Fonte: Google Earth, 2019

No que tange às metas e estratégias do PME, elas buscam a universalização do ensino básico, de modo a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Além disso, preocupam-se com a garantia da educação básica para crianças e adolescentes com necessidades especiais.

Tendo o objetivo desta pesquisa olhar aspectos que se referem ao corpo docente, cabe destaque às metas 16 e 17:

META 16: Apoiar para que até o último ano de vigência deste PME, 80% (oitenta por cento) dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos do sistema de ensino.

META 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME (MAQUINÉ, 2015).

De acordo com o PME, há preocupação com a formação das/os docentes, em tese, se reconhece a importância da formação continuada para o bom desempenho das/os professoras/es, além de benefícios pecuniários correspondentes à formação profissional. No momento, 5 anos de vigência do PME, não conseguimos mensurar como está o andamento

destas metas entre as/os professoras/es do município, apenas saber que formações continuadas oferecidas pelo município estão ocorrendo.

4.8 Plano de Carreira do Magistério Municipal

Publicado sob a Lei Municipal de Nº 1.009, em 20 de janeiro de 2012, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Maquiné dispõe de subsídios legais para consolidação e instituição sobre o regime de trabalho e plano de pagamento dos profissionais de educação, de acordo com a Legislação Federal e demais resoluções em âmbito nacional, Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação.

A carreira das/os profissionais de educação municipais se constitui por um conjunto de cargos de professoras/es e especialistas em educação, que se estruturam em 6 (seis) classes - que constituem a promoção das/os docentes da educação básica -, dispostas gradualmente, sendo que cada classe compreendendo 3 (três) níveis de habilitação, dadas de acordo com a titulação do profissional de educação (MAQUINÉ, 2012). Além disso, o magistério municipal abrange o Ensino Fundamental e Educação Infantil.

As classes são representadas pelas letras A, B, C, D, E e F, sendo F final da carreira. Cada profissional inicia na classe A. Já os níveis, correspondem à habilitação e às titulações dos profissionais, independente do nível de ensino em que atua. O quadro 6 apresenta a relação entre nível e classe. Os níveis são representados pelos números 1, 2 e 3, e possuem os seguintes critérios:

I - Nível 1: formação específica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena para educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental; licenciatura plena, específica para as séries finais do ensino fundamental ou formação obtida através de programas de formação pedagógica, nos termos indicados pela LDB; II - Nível 2: formação específica em curso de pós-graduação de Especialização, desde que haja correlação com o curso superior de Licenciatura Plena ou com a área da Educação, com duração mínima de 360 horas; III - Nível 3: formação específica em curso de pós-graduação de Mestrado ou Doutorado, desde que haja correlação com o curso superior de Licenciatura Plena ou com a área da Educação (MAQUINÉ, 2012).

Para que a/o profissional da educação avance de nível, é necessário que permaneça 3 (três) anos no nível ao qual prestou o concurso público, além disso, deve apresentar a documentação comprobatória equivalente a nova titulação, aprovada por comissão designada.

Já a nível de classe, a promoção se dá conforme critérios de tempo (4 anos de interstício em cada classe), merecimento, cursos de atualização e aperfeiçoamento, relacionados com a Educação, que perfazem no período de interstício, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas e avaliação periódica de desempenho, que se dará nos termos de lei específica, envolvendo conhecimento, experiência e iniciativa (MAQUINÉ, 2012).

No que tange à qualificação profissional, o Plano de carreira prevê que será através de seminários, semanas de estudos, palestras, cursos, entre outros. O afastamento à/ao profissional de educação para cursos de aperfeiçoamento dependerá de autorização da Secretaria Municipal de Educação, durante a carga horária de trabalho, quando se tratar de formações na área da educação e do magistério, assim como aqueles promovidos pelo município.

O regime de trabalho do professorado municipal é de 20 horas semanais, as quais podem ser aumentadas de acordo com a convocação em regime suplementar de trabalho, que será remunerada de modo proporcional ao número de horas que foram adicionadas à jornada de trabalho do cargo (MAQUINÉ, 2012). Dentro destas 20 horas semanais, estão incluídos 10% para preparação de aulas, avaliação da produção discente, planejamento escolar, reuniões, contato com a comunidade escolar, formação continuada, entre outras atividades.

Presente no Plano de Carreira há o valor de R\$ 890,25 (oitocentos e noventa reais e vinte e cinco centavos) que corresponde ao valor do vencimento básico para o nível 1 e classe A. Esse valor básico será multiplicado pelos coeficientes fixados nos quadros das classes e dos níveis das/os professoras/es de educação infantil, do ensino fundamental com regime de trabalho de 20 horas semanais (conforme tabela 6), e das/os especialistas em educação com regime de 40 horas semanais de trabalho. Esse valor resultante, corresponderá à formação profissional, o nível e a classe em que se encontra a/o docente ou especialista em educação, e quando couber, acrescidas as vantagens para aquelas/es que exercerem função de Direção e Vice direção, atuarem em classes multisseriadas, em escolas de difícil acesso ou provimento,

com estudantes com necessidades especiais ou pelo exercício da função de coordenador pedagógico.

Tabela 6: Relação nível e classe para professoras/es da educação infantil e ensino fundamental com regime de 20 horas

Nível	Classes A	B	C	D	E	F
1	1,00	1,10	1,21	1,33	1,46	1,61
2	1,10	1,21	1,33	1,46	1,61	1,77
3	1,15	1,26	1,39	1,53	1,68	1,85

Fonte: Plano de Carreira Municipal, 2012, adaptado pela autora

Ao findar essa seção, temos conhecimento sobre alguns aspectos da educação básica municipal e, a seguir, passamos a observar e discutir alguns dos dados encontrados a partir do questionário respondido pelas/os docentes.

5. ALGUNS ACHADOS

Nesta seção, iremos apresentar *algumas* discussões suscitadas nesta monografia. E, neste momento, me valho das palavras de Alfredo Veiga-Neto de que “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (2007, p.5). Veiga-Neto se utiliza dessa expressão ao discutir a metáfora do olhar, a qual nos consideramos imersas ao escrever esta monografia, pois, segundo o autor, essa seria uma forma de representação, um *olhar* para as *coisas*. Em suas palavras,

não se trata de pensar em melhores ou piores representações, mais ou menos corretas; nem de pensar que umas sejam mais verdadeiras (porque mais ou menos próximas, fiéis ou correspondentes a uma suposta realidade externa) do que outras. E, nem ainda, buscar algum sentido que estaria oculto em cada discurso, sentido esse que revelaria uma matriz original, qual fonte que teria alimentado a construção das teorias que guiaram as visões de mundo dos participantes daquele discurso (VEIGA-NETO, 2007, p.5).

Por essa perspectiva, o que observamos e iremos discutir nesta monografia é uma possibilidade dentre tantas outras, mas que diante do nosso *olhar*, constituído a partir das nossas *experiências*, traçamos para compor esta pesquisa, e assim, corroborar com Veiga-Neto de que “o que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados” (2007, p.6). Nesse sentido, não buscamos aqui definir uma verdade dura e irrefutável sobre a formação de professoras/es no município de Maquiné, mas sim, dar sentido àquilo que tivemos acesso com as respostas aos questionários. Em virtude disso, aquilo que nos propúnhamos no início da pesquisa em discutir nossos dados sob o *olhar* do “Cuidado de Si” (FOUCAULT, 2002) não se tornou possível, tendo em vista as respostas que obtivemos nos questionários respondidos pelas/o professoras/professor não suscitou essa associação, pelo menos, através do *nosso olhar*.

Para organizar a leitura, essa seção foi elaborada de tal forma que, no primeiro momento apresentamos como se deu a aplicação do questionário, a partir da escrita de um *diário de campo*, também entendido como um dado produzido, e por isso descrito aqui. Em seguida, apresentamos os *sujeitos da pesquisa; os sujeitos e sua formação acadêmica; a prática docente; formação continuada e realização profissional*.

5.1 Diário de campo: a aplicação do questionário

No primeiro momento, foi realizado contato junto à Secretaria Municipal de Educação para apresentação da pesquisa. A intenção inicial da pesquisa era que todas/os as/os docentes municipais participassem respondendo ao questionário, a fim de realizarmos o mapeamento completo da qualificação profissional, porém, isso não foi possível.

A data escolhida para aplicação do questionário levou em consideração um momento em que todo o corpo docente do município estivesse reunido. Pensando nisso, numa oportunidade de formação de professores, com a *Zelo: Consultoria de Educação* que presta serviços ao município, solicitamos licença para explanação sobre a pesquisa e pedindo a colaboração das/os professoras/es para que fizessem a gentileza de responder às perguntas do nosso questionário. O evento ocorreu na Sociedade Santo André Avelino, localizada no centro do município de Maquiné. O início estava marcado para às 19h.

As/Os professoras/es foram recebidas/os e acomodadas/os e em seguida foi realizada uma conversa de boas vindas pelo Secretário Municipal de Educação. Finalizando a sua fala, o Sr. secretário me apresentou e me passou a palavra. Me apresentei brevemente, mesmo sabendo que a grande maioria ali presente já me conhecia, tendo em vista que sou moradora do município. Situei os/os presentes sobre minha formação acadêmica e meus motivos de estar ali naquele momento e com elas/es. Salientei a importância daquele espaço de formação continuada, o qual elas/es seriam interpeladas/os na sequência e então apresentei a nossa pesquisa, juntamente com os objetivos dela, de conhecer a formação docente do município e investigar a relação dessa formação com a constituição de cada uma/um, no que tange a vida pessoal/social. Fiz então o convite para que elas/es respondessem as questões contidas no questionário, que levei impresso, bem como salientei a importância da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Expliquei que elas/es teriam até o fim da noite para me entregar o questionário, afinal, eu decidi acompanhar junto delas/es as discussões da noite sobre Educação Básica. Entreguei os questionários, nas mãos de cada uma/um, assim como o TCLE e a noite seguiu com as palestrantes.

Após um primeiro momento de exposição das palestrantes, houve um intervalo, momento de confraternização. Algumas já me procuraram para entregar o questionário

respondido, outras/os, usaram esse tempinho para respondê-lo. Ao retorno para as discussões, minha ansiedade pelas demais respostas. Ao final da noite, me coloquei em um lugar que todas/os pudessem me ver e entregar o questionário. Para minha surpresa, e tristeza também, algumas/alguns professoras/es perguntaram se poderiam entregar para a minha mãe na escola (minha mãe é merendeira na Escola Estadual do centro de Maquiné, e, muitos das/os presentes, são professoras/es no Estado também, conhecem minha mãe, se comprometeram de responder em casa com calma e entregar a ela durante a semana), ou ainda se poderiam deixar na secretaria de educação e eu pegasse lá. Obviamente que eu aceitei, mas prevendo que aqueles questionários não chegariam até mim. Dos 35 questionários entregues, 16 retornaram respondidos. Nenhum questionário foi entregue à minha mãe, nem à Secretaria de Educação.

Devido à baixa adesão de respostas, optamos por uma nova tentativa, desta vez, de modo online, a partir do *Google Forms*. A segunda aplicação foi realizada em um cenário mundialmente atípico, uma Pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19). No Brasil, decretada em março de 2019, a pandemia ocasionou o isolamento e distanciamento físico, provocando o fechamento de diversos espaços, dentre eles, as escolas. As/Os professoras/es do município foram contatadas/os através do e-mail para responderem ao questionário, agora, de maneira digital. Foram 10 novas adesões, o que resultou em um número total de 26 participantes.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa só foi possível a partir da colaboração do corpo docente do município de Maquiné. Dos 26 questionários, 25 foram respondidos por professoras e apenas 1 por um professor, aspecto também observado por Lara Torrada Pereira em sua dissertação de mestrado, intitulada “Escolas promotoras da igualdade de gênero: tessituras de um projeto-experiência” do qual, das 19 pessoas que participaram do projeto, 18 eram professoras e apenas 1 professor (PEREIRA, 2019). É inevitável não sobressaltar aos olhos esse dado, tendo em vista a generificação que é dada a profissão docente, em que é associada à mulher essa posição na sociedade, de educar. Guacira Lopes Louro, ao discutir o gênero na docência, problematiza algumas construções ao longo da história. Segundo a autora,

os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem

conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 2014, p.92).

Se puxarmos à memória os nossos anos escolares, quantas professoras e quantos professores tivemos? Em quais séries/anos tivemos professoras? E professores? E aqui cabe a reflexão de que, concordando ou não com isso, a escola é um espaço generificado, que reproduz “construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2014, p.93). Em se tratando de números que representam essa constatação, destacamos o estudo sobre masculinidades de docência na educação infantil, de Angelita Jaeger e Karine Jacques, o qual observam que “a presença das mulheres na Educação Básica brasileira é superlativa quando comparada à dos homens. Dados de 2014 apontam que, no Brasil, 19,94% dos professores da Educação Básica são homens; no Rio Grande do Sul, esse número cai para 13,98%” (2017, p. 545).

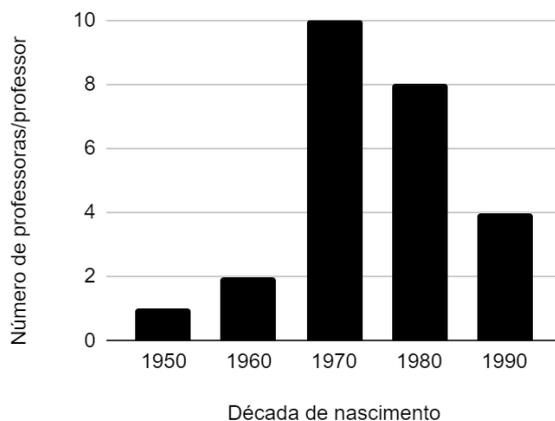
Embora tenhamos observado esse fato, 25 mulheres e apenas 1 homens no contexto da sala de aula, instiga-nos a pensar que, se a sala de aula é tida como um lugar majoritariamente feminino, ao voltarmos nosso olhar para a gestão educacional do município, percebemos que existe a figura masculina enquanto Secretário de Educação. Conforme Alane Martins e outros, essa questão é proveniente da herança social que carregamos de uma sociedade patriarcal que ainda diz sobre os papéis e comportamentos das mulheres e dos homens. Em suas palavras,

no processo histórico, as representações sociais construídas em torno do homem impuseram que a figura patriarcal é que detêm a autoridade e a soberania, cabendo a este, definir e decidir, de modo quase que inquestionável, sobre os mais variados assuntos e situações, em detrimento da mulher a que sempre foi dado o papel passivo, receptivo, e que por isso, não impunha respeito nem autoridade (MARTINS, RIOS, VIEIRA, 2016, p.2).

Assim observamos, mais uma vez, que a escola é um espaço generificado, uma vez que algumas construções socioculturais ainda perpassam a ideia do homem enquanto sujeito detentor da superioridade, capaz de ocupar cargos de direção e gestão escolar em relação às mulheres que ocupam um espaço atrelado à docilidade, que remete ao cuidado do lar, das/os filhas/os, porém, na escola, no processo de ensino-aprendizagem, com dedicação e cuidado às/aos suas/seus estudantes.

No que tange à faixa etária dos nossos sujeitos de pesquisa, observamos cinco décadas contempladas nesse quadro profissional, que pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Faixa etária das/o respondentes



Fonte: A autora, 2019-2020.

É possível observar que a maior parte das/os respondentes nasceu na década de 70, o que corresponde a pessoas entre 41 e 50 anos, apenas 1 pessoa é nascida na década de 50, 2 na década de 60. Já para a década de 80 há um aumento, totalizando 8 pessoas, número que cai pela metade quando tratamos da década de 90, apenas 4 pessoas.

Das/o respondentes, 20 residem no município de Maquiné, 3 em Osório (distante 27,6 km de Maquiné), 2 em Terra de Areia (23, 5 km de distância) e 1 em Capão da Canoa (a 28, 6 km). Com esse dado poderíamos refletir sobre o tempo de deslocamento vivenciado pelas/o professoras/professor e como isso reflete no seu trabalho e na sua qualidade de vida. A maioria, aqui representada por 20 pessoas, é residente no município de Maquiné, a isto poderíamos inferir que não possui grandes problemas com mobilidade urbana. Todavia, se pensarmos a distância entre a sede municipal e as escolas mais afastadas, conforme observado na imagem 2, existe a problemática sobre deslocamento em estradas não pavimentadas e, em determinados períodos, como os de chuva, por exemplo, com pouca manutenção, o que acarreta em buracos que deixam o deslocamento dificultado. Em relação aos outros casos, as/o professoras/professor se deslocam entre as cidades, e em alguns casos ainda incluem o deslocamento dentro do município, nessas estradas não pavimentadas. Algumas pesquisas

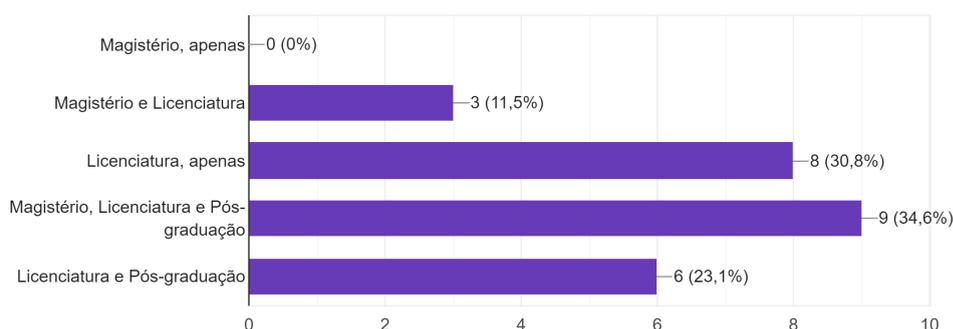
apontam que passar mais de 30 minutos em deslocamento para o trabalho pode reduzir alguns anos de vida, tendo em vista impactos negativos no bem-estar (Magazine Brasil, 2019).

Em suma, o que observamos sobre os sujeitos da pesquisa foi que a maioria é mulher, na faixa etária entre 50 e 34 anos, (65,4%), residentes em Maquiné (76,9%). Antecipando os demais aspectos observados e que serão discutidos a seguir, pode-se perceber que lecionam, predominantemente, pedagogia, ou seja, atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil e, naturalmente, a formação dominante entre as/o respondentes é Pedagogia (53,8%), bem como, 34,6% possuem curso de Magistério, Licenciatura e Pós-Graduação.

5.3 Os sujeitos e sua formação acadêmica

Quando questionadas/o sobre sua formação acadêmica, nossas/o respondentes tinham cinco (5) opções de resposta para assinalar, sendo elas: I) magistério, apenas; II) Magistério e licenciatura; III) Licenciatura, apenas; IV) Magistério, licenciatura e pós-graduação e V) Licenciatura e pós-graduação. No gráfico a seguir, podemos observar a expressão dos dados assinalados.

Gráfico 3: Formação acadêmica das/o respondentes (Maquiné, RS, 2019-2020)



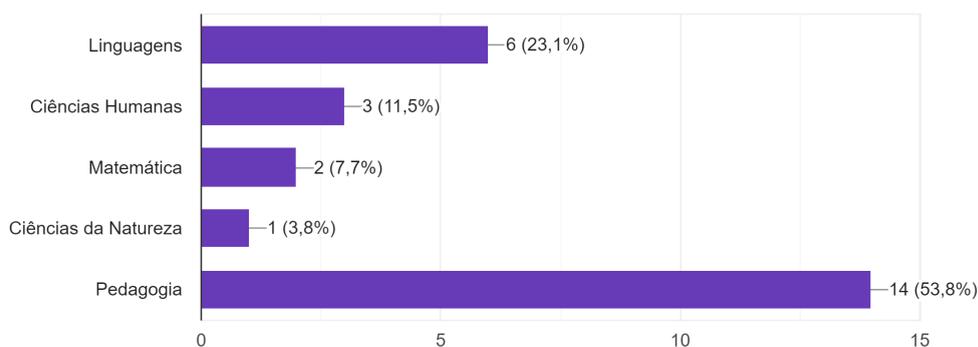
Fonte: A autora, 2019-2020.

Observamos que a maioria tem formação inicial no magistério, seguida de uma licenciatura e ainda uma pós-graduação, que aqui não especificamos se *Latu* ou *Stricto sensu*. Esse dado sobre a formação do corpo docente municipal nos permite inferir que há relativa preocupação com a formação, tendo em vista que nove (9), de 26 pessoas foram além do curso básico, buscando e tendo acesso a uma pós-graduação, o que mostra que elas/e seguem estudando depois da formação inicial. Todavia, oito (8) apenas cursaram uma licenciatura.

Outro dado que foi possível coletar foi quanto ao estabelecimento e modalidade de ensino cursados pelas/os respondentes. No que tange ao estabelecimento de ensino, 61,5% (16 pessoas) responderam que estudaram somente na instituição privada, 23,1% (6) intercalaram seus estudos entre as redes pública e privada, e 15,4% (4) estudaram apenas na instituição pública. Já no que se refere à modalidade de ensino, 61,5% estudaram integralmente de forma presencial, 23,1% mesclaram a modalidade presencial e o ensino à distância (EaD), e 15,4% realizaram seus estudos no EaD. Cabe destacar que no município de Maquiné não existe ensino superior, e as cidades mais próximas que oferecem esse recurso são: Terra de Areia (23,5km), Capão da Canoa (28,6 km), Osório (27,6km), sendo que apenas Osório disponibiliza ensino superior na rede pública, nas demais cidades, os cursos ofertados são em instituições privadas. Além disso, tanto as instituições públicas, quanto as privadas são recentes, considerando a data de formação inicial das/o professoras/professor participantes da pesquisa.

Quanto à área de formação, as/os profissionais tinham cinco (5) opções de resposta para assinalar no questionário, sendo elas: I) Linguagens, II) Ciências Humanas, III) Matemática, IV) Ciências da Natureza e V) Pedagogia. No gráfico 4 podemos observar que a maior parte das/o respondentes possui formação em pedagogia.

Gráfico 4: Área de formação das/o respondentes



Fonte: A autora, 2019-2020.

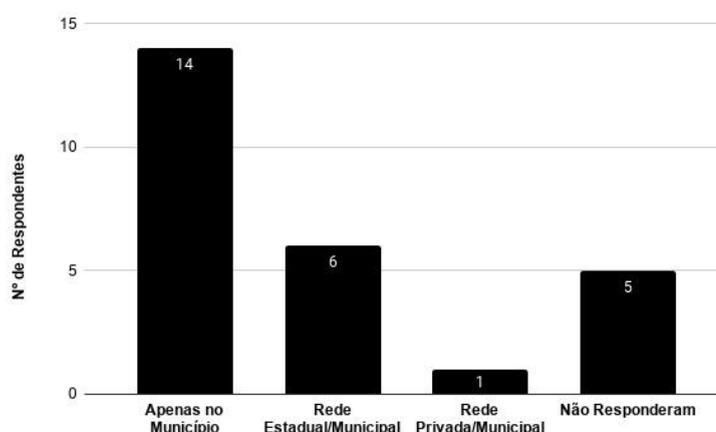
A esse dado sobre a área de formação das/o docentes que participaram da pesquisa, podemos incluir o fato de que o município de Maquiné possui nove (9) escolas, sendo quatro (4) de educação infantil, atendendo crianças de zero (0) a seis (6) anos, três (3) que oferecem ensino fundamental até o 4º ano e duas (2) oferecem ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Logo, ao confrontarmos com o número de 14 pessoas com curso de pedagogia, com habilitação para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, percebemos a sua distribuição nas escolas, restando duas escolas, que possuem ensino do 6º ao 9º ano, as/o professoras/professor das áreas específicas do conhecimento.

5.4 A prática docente

Elencamos para discutir, neste subitem, as questões que giravam em torno da atuação profissional, tais como disciplinas lecionadas, estabelecimentos de ensino, ano do início da docência e os aspectos que mais influenciam na prática docente. Considerando a distribuição das escolas municipais e a demanda de profissionais, questionamos as/o participantes se lecionavam em mais de uma escola do município, e 61,5 % (16 pessoas) responderam que não, que trabalham em apenas uma (1) escola do município, as demais, 38,5% (10 pessoas),

responderam que sim, atuam em mais de uma escola municipal. Outro questionamento que levamos em conta foi se elas/e trabalham em outros estabelecimentos de ensino, como rede estadual e particular. A maior parte das/o respondentes, 60,8% (14 pessoas), assinalou que não trabalha em outro lugar, apenas no município, 23,7% (6 pessoas) trabalham na rede estadual, além da municipal, 4,3% (1) atua também na rede privada, todavia, salientou que foi recentemente nomeada no município e, por isso, pediria exoneração da rede privada, tendo em vista que não conseguiria conciliar os horários, 19,23% (5) não responderam à pergunta, como pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5: Atuação em vários estabelecimentos de ensino



Fonte: A autora, 2019-2020.

Esse dado nos coloca a pensar sobre a qualidade de vida destas/e professoras/professor, tendo em vista que devem se adequar às diferentes propostas escolares, considerando que cada escola tenha seu próprio projeto político pedagógico (PPP). Sobre a qualidade de vida, Fernanda Scheer (2008) afirma que

a atenção à qualidade de vida do professor faz-se urgente, frente a um paradoxo: a necessidade de melhor qualidade de vida expressa pela sociedade, que demanda a intervenção de diferentes áreas e órgãos públicos e privados, dentre os quais está a Educação realizada nas instituições de ensino; e a precariedade das condições de trabalho interferentes na qualidade de vida do professor e, assim, na sua ação educativa (SCHEER, 2008, p. 11331-11332).

Falar em qualidade de vida da/o professora/professor é problematizar as condições de trabalho que essas/es têm e, para Scheer (2008, p. 11333) , “o ambiente físico, os recursos

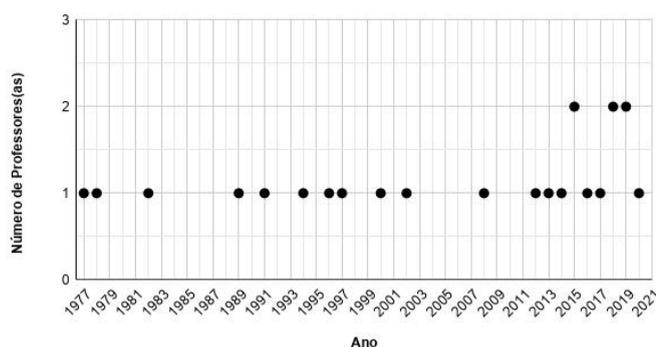
materiais e didáticos, as relações humanas, os objetivos e valores da educação, a filosofia e a gestão institucional, a estruturação curricular, os conteúdos disciplinares” configuram algumas das condições de trabalho necessárias para o bom desempenho profissional. Uma/Um profissional que se desloca por mais de uma escola, pode lidar com propostas e filosofias de gestão diferentes. Além disso, Scheer continua dizendo que

a remuneração, o reconhecimento do profissional pela instituição, a formação continuada, as atividades específicas realizadas (aulas, orientações, avaliações, pesquisa, extensão, etc.), a diversidade sociocultural e quantidade de alunos, e, principalmente, a responsabilidade sobre a formação de novos educadores e a contrastante diferença entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado ao lazer (SCHEER, 2008, p. 11333).

Logo, para além de condições no ambiente de trabalho, as/os docentes necessitam de valorização profissional, que é distribuída em aspectos financeiros, quando da remuneração dessas/es profissionais, de formação continuada, considerando a necessidade de sempre estar em atualização sobre os conhecimentos e metodologias educacionais, seja pelo tempo livre que essa/e professora/professor tem para o seu lazer, sozinha/o, com familiares.

Outro questionamento investigado neste item foi o ano em que cada profissional começou a atuar como docente, e neste quesito, as datas foram diversas, como pode ser observado no gráfico 6 e, julgamos conveniente agrupá-las por décadas. Começaram a vida profissional docente na década de 70, duas (2) das pessoas que participaram da pesquisa, três (3) na década de 80, quatro (4) nos anos 90 e 15 pessoas iniciaram a docência entre os anos 2000 e 2020. Duas pessoas não responderam à questão. Visto por outro ângulo, das 26 pessoas participantes da pesquisa, 2 trabalham há mais de 40 na área docente, 3 há mais de 40 anos, 4 há mais de 20 anos, e 15 ocupam o espaço docente há menos de 10 anos. Esse dado nos faz observar que, dessa parcela de professoras/professor, a maior parte encontra-se no fim da carreira.

Gráfico 6: Ano de início na carreira docente



Fonte: A autora, 2019-2020.

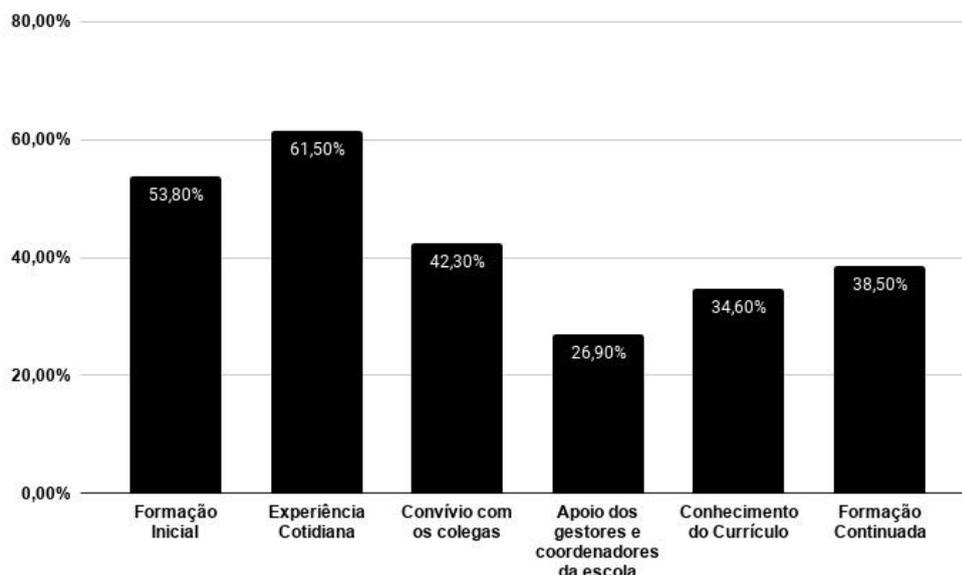
Quanto às disciplinas que lecionam, as/o docentes responderam de forma múltipla, a qual agrupamos da seguinte forma: quatro (4) responderam que são professoras unidocentes dos anos iniciais, seis (6) trabalham com educação infantil, uma (1) atua como unidocente na educação infantil, anos iniciais e matemática, quatro (4) responderam que trabalham com ensino fundamental, uma (1) afirmou que ministrava aulas na educação infantil e séries iniciais, mas que neste momento ocupa o cargo de diretora da escola, uma (1) respondeu que leciona para educação especial. Com relação às disciplinas específicas, uma (1) respondeu que atua com ensino da língua portuguesa, um (1) com história e geografia, uma (1) com educação física, uma (1) com espanhol, português e inglês, uma (1) com ensino religioso e artes, uma (1) com geografia, uma (1) com ciências e matemática, uma (1) com língua estrangeira inglês e literatura.

5.5 Elementos que contribuem para atuação docente

No que tange aos elementos que mais contribuem na atuação docente, as/o docentes tinham seis (6) opções para assinalar, as quais poderiam marcar mais de um aspecto e, são eles: formação inicial (graduação, magistério), a experiência cotidiana, o convívio com as/os colegas, o apoio das/os gestoras/es e coordenadoras/es da escola, o conhecimento do currículo (propostas curriculares, documentos oficiais) e formação continuada. Tendo em vista a possibilidade de marcar mais de um aspecto, analisamos cada um de forma isolada, baseado no número de vezes que foram assinalados pelas/o respondentes. A percentagem total de

vezes em que cada elemento foi assinalado pode ser observada no gráfico 7, que a seguir é discutido a partir do pluralismo epistemológico dos saberes docentes (TARDIF, 2019).

Gráfico 7: Aspectos que contribuem na atuação docente



Fonte: A autora, 2020

A experiência cotidiana

O aspecto mais assinalado pelas/o respondentes, 16 vezes, 61,5%, foi a experiência cotidiana como fator que mais contribui na prática docente. Tardif denomina de saberes experienciais “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (2019, p. 48-49). Nesse sentido, ao assinalarem mais vezes que a experiência cotidiana é fator determinante na atuação profissional, as/o docentes corroboram com o autor de que é no dia a dia, no entra e sai da sala de aula, frente às/aos mais diversas/os estudantes que se aprende a ser professora/professor. Ele ainda acrescenta, “são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente)” (TARDIF, 2019, p.49).

Ou seja, o processo não se constitui restritamente por repetição, em que quantas vezes mais se repetir uma aula, melhor ficará sua prática, mas sim, num processo de diário, no qual

as situações que emergem na sala de aula exigem que a/o professora/professor busque soluções para além dos cadernos e livros, deve buscar nas suas experiências qual o melhor modo de agir, “saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais” (TARDIF, 2019, p.49), de explicar, dialogar em sala de aula, ou fora dela, reconhecendo o sujeito que se deseja formar. Nas palavras do autor, essas situações que são suscitadas em sala “aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2019, p.49).

Formação inicial

Embora as/o docentes tenham respondido que a experiência cotidiana é um fator contribuinte na sua prática docente, o segundo fator mais assinalado no questionário, 14 vezes (53,8%), foi a formação inicial (graduação, magistério). Sobre a formação inicial, Tardif denomina os saberes profissionais como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (2019, p.36). O autor continua afirmando que “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (TARDIF, 2019, p.37). A formação inicial é de suma importância para a atividade docente, porém, esses conhecimentos específicos não bastam para o cotidiano da sala de aula, pois esses são pensados de forma ampla e imparcial, sem considerar as realidades encontradas nas diversas escolas que as/o professoras/professor atuam. Conforme Tardif (2019, p.57), ao se referir sobre o magistério, afirma que “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”. Assim, a formação acadêmica sozinha, não dá conta de discutir e problematizar as inúmeras situações singulares que a/o docente passará ao longo de sua vida profissional, ela apenas fornece algumas ferramentas para que a/o profissional não adentre o espaço de trabalho sem algum conhecimento.

O convívio com as/os colegas

Outro aspecto relevante na percepção dos nossos sujeitos de pesquisa é o convívio com as/os colegas, 11 vezes assinalado (42,30%). É interessante saber, a partir dessas/e professoras/professor, que a sala de professoras/es é um espaço de formação, para além de discutir sobre a máquina estragada de café, como visto no filme “Entre os muros da escola” (2008). Afinal de contas, pode-se inferir que a troca realizada entre os pares é fundamental para a prática docente. E sobre o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, Nóvoa afirma que a escola é um lugar

da formação dos professores, como o espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (2009, p.7)

Observa-se, então, que a *experiência coletiva* descrita por Nóvoa, e assinalada pelas/o professoras/professor é um fator que influencia e contribui na prática docente. Trazendo Tardif para essa discussão, ele entende que, tendo em vista as funções que exercem e o papel social que desenvolvem “os professores ocupam, uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2019, p.33). Nesse sentido, as/os docentes, que individualmente já possuem papel fundamental na sociedade em que atuam, quando unidas/os em troca de experiências, intensificam o papel social que são responsáveis em desenvolver.

Conhecimento do currículo

Com relação ao conhecimento do currículo, a alternativa foi assinalada nove (9) vezes, o que representa, aproximadamente, 34,6% das/o participantes da pesquisa. Esse dado é pertinente de se pensar quando ampliamos o entendimento sobre os saberes que compõem esses aspectos, e Tardif nos possibilita refletir sobre os saberes disciplinares e os saberes curriculares. O primeiro “são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2019, p.38). Já o segundo, os saberes curriculares, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar

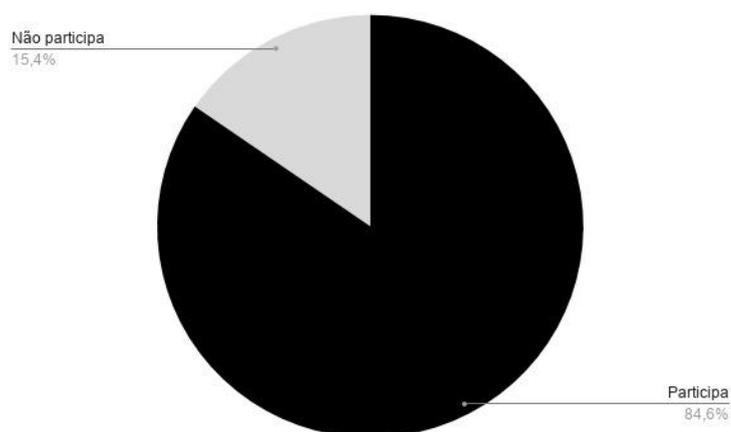
categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2019, p.38). Analisando as duas definições propostas por Tardif, podemos inferir que esses saberes foram produzidos por uma determinada parcela dominante da sociedade, pensada para a mesma parcela dominante. Não uso o dominante em sentido de quantidade, como se fosse a maioria, mas uso aproximando da ideia de poder, um poder simbólico (BOURDIEU, 1989) em que uma camada é dominante, e a outra submissa a esse poder, a essa camada. Considerando que esses saberes foram definidos há muitos anos, por que ainda não refletir sobre os endereçamentos e intencionalidades que essa seleção acarreta? Por que não pensar, discutir e agir com intuito de romper com as desigualdades sociais que esse modelo de distribuição de saberes reproduz diariamente?

Já o aspecto “formação continuada” foi o 4º mais assinalado, 10 respondentes (38,5%) acreditam que ela influencia na sua prática docente. Sobre este aspecto, falaremos no item a seguir, discutindo outros elementos assinalados pelas/o professoras/professor, como sua participação em cursos de formação continuada, temáticas de interesse, e recentes cursos que participaram. Mas, ainda neste momento é interessante que façamos algumas problematizações: seria o caso de que realizam poucos cursos? Dos cursos disponibilizados, seriam relevantes, atraentes, bons o suficiente? Essas são algumas hipóteses que podemos levantar frente ao dado que coletamos, esse não pode ser discutido com profundidade, pois não investigamos essas possibilidades.

Formação continuada

Para discutir sobre a formação continuada sob a percepção das/o docentes participantes da pesquisa, seguimos o mesmo raciocínio de aproximar as perguntas contidas no questionário que davam conta de investigar sobre o tema. O primeiro questionamento foi acerca da participação ou não em cursos de formação continuada, 84,6% responderam que sim, participam, os outros 15,4% afirmaram não participar dos respectivos cursos, como é possível observar no gráfico 8.

Gráfico 8: Participação em cursos de formação continuada

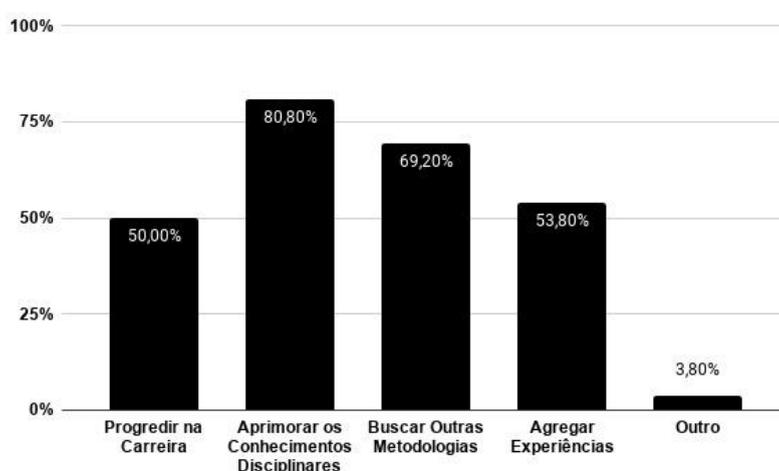


Fonte: A autora, 2019-2020

Questionadas/o sobre os motivos que as/o levam a realizar formação continuada, o item resposta mais assinalado, 21 vezes, foi a aprimoração dos conhecimentos disciplinares (referente às áreas dos conteúdos). Se o conhecimento do currículo não é o aspecto que mais contribui com a prática docente das/o docentes, na percepção das/o participantes desta pesquisa, conforme vimos na discussão anterior, a busca por formação continuada, por esses sujeitos, se dá, justamente, para aprimorar esses conhecimentos. Conforme Cristina Branco (2015, p.3), “a formação dos professores deve ser orientada por uma teoria. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise da própria prática”. Nesse caso, essa busca por aprimoramento dos conteúdos não deve estar restrita à teoria delas, mas articulados com a prática docente, na qual a/o docente se questione o quê, porquê e para quem se deseja ensinar. Tendo em vista que a importância da teoria articulada à prática, Branco (2015, p.3) sugere que “é no “chão” da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática”. É no cotidiano da escola que as demandas emergem, nas salas de aula, nos corredores, entre as/os estudantes e as/os docentes devem conseguir integrar os acontecimentos aos conteúdos, entendendo que fazem parte do currículo.

Em seguida, 18 vezes marcados, o motivo que as/o leva à formação continuada é a busca por outras metodologias de ensino-aprendizagem. Agregar experiências no sentido de propiciar crescimento pessoal (14 vezes assinalado) e progredir na carreira (13 vezes), também são aspectos relevantes que incentivam a realização de formação continuada dessas/e docentes. Vale ressaltar que era possível assinalar mais de um item nessa pergunta, e as porcentagens de resposta podem ser observadas no gráfico 9.

Gráfico 9: Motivos para realização de formação continuada



Fonte: A autora, 2019-2020

São múltiplos os motivos que incentivam as/os docentes a buscarem formação continuada, como vimos aqui, porém, não é dado o modo de se fazer essa formação. Em outras palavras, Bernardete Gatti (2017, p.723) destaca que

questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões.

Nessa esfera, quanto aos diversos questionamentos sobre a formação de professoras/es, considerando os inúmeros aspectos que envolvem essa função social, Nóvoa

(2017) discute a necessidade de firmar a posição como professora/professor, afirmando a profissão docente, ou seja, o autor defende que a formação docente se faz dentro da própria profissão.

Quando convidadas/o a comentar sobre os cursos de formação continuada realizados nos últimos 10 anos, as/o professoras/professor tiveram a liberdade de descrever esses cursos. Ao analisarmos as respostas, podemos perceber que as/o docentes realizam, na maior parte, cursos de curta duração, como jornadas pedagógicas, fóruns de educação, seminários. Esse dado corrobora com um estudo desenvolvido por Castro, em 2012, no qual apresentou os modelos de formação continuada realizados na Região Sul. Ele constatou que a atividade de formação continuada mais comum entre municípios da região Sul são cursos, de até 40h, e que seminários são a segunda modalidade para professoras/es obterem capacitação. Destes cursos, destacam-se aqueles na modalidade EaD, cursos de final de semana e jornadas pedagógicas de início de ano letivo.

Sobre a modalidade dos cursos realizados pelas/os professoras/es da rede municipal de Maquiné, houve uma significativa parcela que respondeu que participou de cursos na educação à distância. Além disso, podemos observar que algumas/algum das/os respondentes realizam cursos específicos na área em que lecionam, como correção textual, inglês intermediário, matemática financeira. Já outras/os, apontaram a realização de cursos mais voltados para área de gestão e necessidades especiais, psicomotricidade, educação inclusiva, mediação de conflitos, supervisão escolar, foram alguns dos temas suscitados nas respostas ao questionário. Poderíamos inferir que essa seja a relação que as/o professoras/professor estabelecem com os saberes, pois, ao buscarem por formação continuada em distintas áreas, entendem que determinado conhecimento é fundamental para o seu atual momento de atuação profissional, buscam por aquilo que observaram demanda no espaço escolar. Por outro lado, talvez essas sejam as formações ofertadas pelo município ou sobre o que têm conhecimento. Ao optarem por determinados cursos e não outros, essas/e docentes podem estar atuando enquanto agentes protagonistas das suas formações, o que as/o fariam possuir uma relação direta com os saberes e sua atuação, nas palavras de Tardif (2019, p.286), a prática profissional “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. Porém, também poderia ser o caso de relação

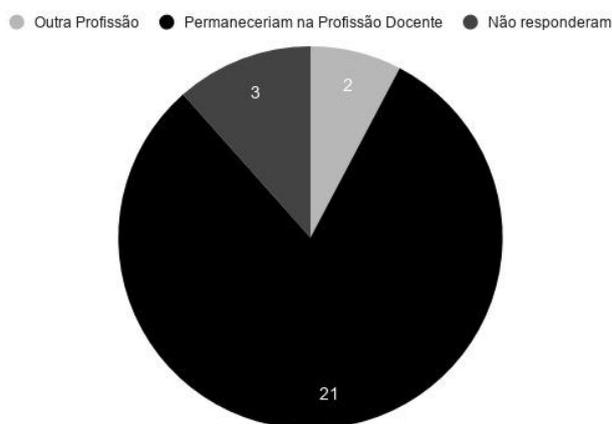
financeira, principalmente, para progressão de carreira e, neste caso, aproveitariam daquilo que é disponibilizado pelo município.

Outro aspecto observado diz respeito às instituições que promoveram os cursos: Município, Estado, Centro de Ensino de Pós-Graduação (CEPOG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ANOVA: Consultoria e Treinamento fizeram parte desse relato. Sobre as formações realizadas pelo município, destacaram a atuação de uma empresa de consultoria, cujo nome é Zelo, que está desenvolvendo um trabalho de formação com as/os professoras/es municipais no que tange a suporte teórico e prático para ensino fundamental, anos iniciais e educação infantil. Esse ponto pode ser visto como um elemento pensado para a valorização docente, preocupação que o município tem com a formação do seu corpo docente ao dispor de uma equipe especializada terceirizada que promove encontros de discussão sobre a educação, sobre gestão, prática docente e aprendizagem discente.

Realização profissional

Intrigada com a satisfação profissional do corpo docente municipal, neste item, discutiremos a partir de duas perguntas realizadas no questionário: a primeira, se as/o professoras/professor, hoje, optariam por outra profissão, e a segunda se elas/e se consideram realizadas/o profissionalmente. Ambas as questões eram abertas e sua resposta não era obrigatória. Com relação à primeira pergunta, apenas 23 pessoas (88,46%) responderam, o que pode ser observado no gráfico 10.

Gráfico 10: Optaria por outra profissão?



Fonte: A autora, 2019-2020

Como pode ser observado, apenas duas afirmaram que optariam por outra profissão, uma escolheria serviço social, e a outra jornalismo, salientando já ser formada neste outro curso e justificando que a profissão docente possui “*falta de reconhecimento, valorização*” (Prof. A³. 2020). A desvalorização docente é um fator muito preocupante e muito discutida entre autores/as na área da educação. Souza (2011), ao investigar as condições de trabalho no processo de profissionalização docente no Brasil, observou que, a partir das/os professoras/professor entrevistadas/o, há 3 formas de ver a desvalorização social da profissão, das quais destacamos 2

2) o governo, que circunscreve o valor da categoria profissional somente nos discursos oficiais; 3) a sociedade, na figura dos pais e alunos, que se distanciam da esfera governamental relegando as reivindicações no âmbito da escola e na esfera do professorado (SOUZA, 2011, p. 4821).

Estes aspectos percebidos por Souza mostram que a desvalorização docente é reforçada em diversas esferas, e que não cabe responsabilizar apenas as instâncias maiores, como governo, estados e municípios, pois, segundo o autor, se existe culpa, cada sujeito da sociedade possui sua parcela. Entretanto, reconhecemos a importância de problematização desses discursos

Já as 21 respostas restantes, afirmaram que não escolheriam outra profissão, justificando que gostam de ser professoras/professor, ou que gostam de trabalhar com crianças, ou ainda que não se percebem realizando outra profissão. Uma das professoras afirma

escolheria professora, porque sou apaixonada pela educação, faço minhas aulas com muito amor e carinho, penso em todos os detalhes, se os alunos vão gostar e se não fluir determinado trabalho, sempre tenho um plano B ou C. Sempre levo dois ou mais planejamentos, porque se der algum problema, temos várias alternativas para alcançar determinados objetivos... Faço tudo de coração e amo o que eu faço... Tanto que quando meus alunos me chamam de professora, chego me arrepiar, porque tenho orgulho de ser professora, não me vejo em outra profissão... (Prof. B, 2020)

Nesse relato, observamos alguns elementos, como a amorosidade pela profissão, atenção para com as/os estudantes, e a preocupação com a dinâmica da aula. Outro relato traduz outro aspecto sobre a docência, “*gosto da função social que esta proporciona*” (Prof. C, 2020) e, quanto à função social, Nóvoa afirma que

³ Para preservar a identidade das pessoas que participaram da pesquisa, substituiremos seus nomes por letras.

educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras, que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (2009, p.3).

Assim, observamos que ser professora/professor carrega uma responsabilidade social de grande dimensão, uma profissão complexa, que necessita de formação constante, tendo em vista o encargo social à ela atribuído.

Em outro questionamento que realizamos, o qual tinha o intuito de saber se aquelas/es docentes se consideravam realizadas/os profissionalmente uma das respostas foi “*não, o sistema político e social do país não contribui com a educação*” (Prof. D, 2020). Outra responde que “*melhorar os investimentos em educação para combater a evasão escolar e a repetência e a diminuição da violência*” (Prof. E, 2020), seriam aspectos que contribuiriam para sua plena realização profissional. As demais respostas tangem para uma satisfação profissional, tais como “*sim, é uma experiência gratificante contribuir para a formação dos cidadãos de nossa comunidade*” (Prof. F, 2020), “*sim, mas acredito que a cada dia seja um recomeço... estamos sempre aprendendo*” (Prof. G, 2020). De certa forma, esses excertos podem configurar um discurso positivo relacionado ao seu bem-estar e a profissão, tendo em vista que apreciam o papel que desenvolvem na sociedade e buscam o melhor a cada dia.

Nossos achados corroboram com Castro e Souza (2011) que, ao realizarem um estudo com 83 professoras/es sobre o nível de satisfação para com a atividade docente, diagnosticaram que 44,6% das/os entrevistadas/os sinalizaram com muito satisfeitas/os, 30,1% disseram satisfeitas/os, e apenas 4% responderam nada satisfeitas/os.

Ao aspecto de realização profissional, poderia articular o papel desempenhado pelas/os docentes na sociedade, e a visibilidade atribuída à profissão. Como afirma Nóvoa (2009, p.4), “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Nesse sentido, constatamos a complexidade que está na função ser professora/professor nos dias de hoje, é necessário buscar por capacitações e formações continuadas frequentemente, entendendo que a sociedade é produzida constantemente, que os discursos que circulam nas mídias, seja em quaisquer aspectos, influenciam nos modos como os sujeitos se relacionam e se produzem. À/Ao professora/professor, cabe o mágico papel de mediar o dito e o não dito imbricados a esses discursos, de modo a romper com padrões e

normas hegemônicas que acarretam em discriminações, preconceitos, desigualdades e violências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos a presente pesquisa, buscamos conhecer a realidade da educação básica do município de Maquiné, considerando a importância desse movimento de pesquisa para a bibliografia de estudos em pequenos municípios. Para isso, foi necessário traçar objetivos, perguntas que nortearam nosso caminho até algumas respostas, observadas por nós através de autores e autoras que conversaram conosco nesse trabalho. Para tanto, nosso problema de pesquisa girou em torno de desvendar qual a relação estabelecida entre a formação profissional e o discurso desses profissionais no que tange a sua experiência docente e se existe algum reflexo dessa prática na formação pessoal das/os professoras/es, a qual tínhamos a pretensão de discutir embasadas no cuidado de si de Michel Foucault (2002). Todavia, com os dados em mãos, não achamos meio para desenvolver essa discussão, talvez com outras perguntas que fizessem com que as/o docentes pudessem refletir diretamente sobre o tema.

Para alcançarmos o nosso objetivo, de investigar os aspectos da educação básica do município de Maquiné ao que se refere à formação das/os professoras/es, bem como infraestrutura existente, escolhemos o questionário como estratégia de coleta de dados, o qual se mostrou uma ferramenta importante tanto em sua versão impressa, como a digital, pela plataforma *Google Forms*. Todavia, reconhecemos que o questionário também apresenta algumas limitações, tendo em vista que, nas questões fechadas (maioria nesta pesquisa), restringimos as possibilidades de respostas, e, nas questões abertas (duas), há diferentes interpretações. Nesse sentido, os dados que coletamos foram estruturados em eixos, aproximando as questões que dialogavam entre si, são eles: *I) Sujeitos da pesquisa*, na qual pudemos observar que dos 26 questionários respondidos, 25 eram de mulheres e um homem, com idade média entre 50 e 34 anos, em sua maioria residentes em Maquiné (76,9%). *II) Os sujeitos e sua formação acadêmica*, neste aspecto observamos que a formação majoritária entre as/o respondentes é Pedagogia, sendo 34,6% possuem curso de Magistério, licenciatura e pós-graduação, esse dado, provavelmente, está ligado ao fato de que o município de Maquiné atende, prevalentemente, educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, e para tal, a habilitação deve ser o curso de Pedagogia.

Com relação ao eixo *III) A prática docente*, é pertinente destacar que, quanto aos elementos que contribuem para a atuação docente, a experiência cotidiana foi o aspecto mais

apontado entre as/o professoras/professor, o que totaliza 61,5%. Elas/Ele acreditam que as vivências em sala de aula, os desafios diários e a convivência com os colegas de profissão são fundamentais para o desenvolvimento de sua atuação docente. Em seguida, com 53,8%, foi considerada a formação inicial como aspecto que contribui na prática docente, logo, os saberes disciplinares e curriculares são considerados, por estas/e professoras/professor de suma importância na profissão docente.

Embora a *IV) formação continuada* não tenha sido o aspecto mais considerado enquanto influenciador na prática docente, 84.6% das/o professoras/professor afirmou que realiza cursos de formação continuada, justificando a necessidade de aprimoração dos conhecimentos curriculares, além da busca por novas metodologias de ensino e aprendizagem. Na oportunidade, questionamos, também, se as/o professoras/professor optariam por outra profissão, e 21 das/o 26 participantes responderam que permaneceriam professoras/es, justificando-se pela função social desempenhada na sociedade, aquelas que optaram por outra profissão embasaram sua resposta na falta de valorização e reconhecimento a profissão. Na mesma linha, ao tratar sobre *V) realização profissional*, duas professoras relataram que não se sentem valorizadas, seja por questões políticas, como financeiras, as/o demais afirmam sentirem-se realizadas por poder desempenhar um papel tão relevante na sociedade para a formação de cidadãos/ãos mais justas/os e críticas/os, desprovidas/os de preconceitos.

Podemos observar que o município gaúcho de Maquiné, com aproximadamente 6.905 habitantes, conforme Censo 2010 (IBGE, 2020) dispõe de escolas municipais equipadas, com infraestrutura básica para o desempenho das funções escolares, tais como, alimentação, higiene, livros, espaço para recreação e tecnologias conforme disponibilidade para sua localização no município. A preocupação com a formação do corpo docente prevista no Plano Municipal de Educação (PME) é contemplada no momento em que observamos que as/o docentes realizam cursos de capacitação, além da consultoria especializada custeados pelo município.

Portanto, ao retomarmos nossos objetivos específicos, constatamos que a partir da pesquisa e análise dos dados foi possível apresentar como é estruturada a educação básica no município de Maquiné, bem como conhecer a infraestrutura disponibilizada nas escolas municipais. Problematizamos os elementos que contribuem para a prática docente relacionando-os com as discussões de Tardif e Nóvoa quanto à formação de professoras/es, destacando a experiência profissional diária, convívio com as/os colegas e formação

continuada. Já para os elementos que contribuem para a continuidade na profissão docente não conseguimos observar muitos elementos que permitissem aprofundar a discussão. Talvez, dentre algumas inquietações para discussões futuras, podemos intensificar a pesquisa e a busca por aspectos que estimulam as/os docentes para desempenho da função.

A realização desta monografia, voltada ao conhecimento da realidade da educação básica do município de Maquiné, configura-se de importância tanto para pesquisas em pequenos municípios, como para entendimento do funcionamento escolar, a partir do estudo do PME, plano de carreira do magistério, situação da infraestrutura disponibilizada nas escolas. Se sabe que a educação é direito de todas/os, mas que educação é oferecida? Quais as ferramentas para isso? É igual em todos os municípios? Se observarmos que nem mesmo entre as escolas de um mesmo município as condições são as mesmas, podemos inferir que entre municípios, entre estados, e redes de ensino isso diverge muito. E podemos ainda refletir, minimamente, sobre as desigualdades que isso acarreta às/aos educandas/os em suas diversas localidades, umas mais pobres que as outras, com mais ou menos recursos básicos para exercer uma educação de qualidade.

É preciso conhecer as realidades escolares para se pensar a formação de professoras/es, a formação padrão, promovida pelas instituições de ensino é básica, dispondo de saberes disciplinares, curriculares, porém, para que a/o professora/professor realize sua função social, é necessário se questionar “que sociedade queremos?”, e isso só irá acontecer, se antes de pensarmos a sociedade (produto final), pensarmos “que sujeitos queremos no mundo?” (produto inicial e fundamental), e quem sabe dessa forma, conquistaremos uma sociedade mais justa e igualitária.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil S/A, Rio de Janeiro. 1989.

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática**. Portal Dia a dia educação, Secretaria da educação, Paraná. 2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf Acesso em: ago/2019.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2 de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 mar. 2002a. Seção 1. p. 8.

BRASIL. MEC. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Conselho Federal de Educação**. Parecer n° 161/1986. Reformulação do curso de pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Documento 303, Brasília, MEC/CFE, p. 22-31, mar. 1986.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. 2014.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 1190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1939 - vol. 003] (p. 50, col. 1). Disponível em: Decreto-Lei - 1190 de 04/04/1939 Publicação Original
<http://legis.senado.leg.br/norma/525000/publicacao/15808226>. Acesso em: maio/2019.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Formação continuada de professores municipais:** análise da experiência do Rio Grande do Sul. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: [AnpedSul_caderno_programacao.pdf](#) (ucs.br). Acesso: jun/2019.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; SOUZA, Magda Vianna de. **Perfil socioeconômico dos professores municipais:** um estudo de caso de um pequeno município da Região Sul. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0315.pdf>. Acesso em: Maio/2019.

COIMBRA, Camila Lima. **Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica:** quem formamos? Educação e Realidade. Porto Alegre, v.45, n.1, e91731, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731>. Acesso em: jun/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 49ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete A. **Didática e formação de professores:** provocações. Cad. Pesq. vol.47 nº.166 São Paulo Oct./Dec. 2017. Didactics and teacher education: provocations (scielo.br)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo. Editora Atlas SA, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ªed. São Paulo. Editora Atlas SA, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo Demográfico. Resultados Preliminares - Maquiné. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/maquine.html>. Acesso em: Jan/2019.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(2): 562, maio-agosto/2017, p.545-570. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>. Acesso em: abril/2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002. Disponível em: LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência — PPGEAC (unirio.br). Acesso em: Agosto/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2002.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16ªed. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.

MARTINS, Alane Mendes; RIOS, Pedro Paulo Souza; VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Relações de gênero na gestão escolar a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar**. 9º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE). Universidade Federal de Tiradentes/MG. Anais de eventos, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: [RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR | Martins | Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional \(set.edu.br\)](#). Acesso em: agosto/2021.

MAQUINÉ. **Lei n.º 1009, de 20 de janeiro de 2012**. Estabelece o novo plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Maquiné, consolida a legislação existente e institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Maquiné, 2012. Disponível em: [Lei Ordinária 1009 2012 de Maquiné RS \(leismunicipais.com.br\)](#). Acesso em: março/2019.

MAQUINÉ. **Lei n.º1207 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Maquiné, 2015. Disponível em: [Plano Municipal de Educação de Maquiné - RS \(leismunicipais.com.br\)](#). Acesso em: março/2019.

NETO, Alfredo Veiga. **Olhares**. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3ªed. Editora Lamparina. Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2009.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil**: referenciais legais em foco. Pro-Posições. Campinas, SP. V. 30 . e20170086, 2019. p.1-26.

PEREIRA, Lara Torrada. **Escolas promotoras da igualdade de gênero: tessituras de um projeto-experiência**. 2019. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SANTOS, Ygor Bernardes. SILVA, Ian Baruc Costa e. GONÇALVES, Eduardo Pontello Hass. **Concepções e Percepções de estudantes quanto a confiabilidade de notícias e Fake News**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 09, Vol. 07, pp. 120-140. Setembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/confiabilidade-de-noticias>

SCHEER, Fernanda Pires Bertuol Mateus. **A reciprocidade entre a qualidade de vida docente e a prática pedagógica**. In: VIII EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, 2008, Paraná. Anais eletrônicos. Paraná, 2008. p.11329-11340. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/901_864.pdf. Acesso em: ago/2019.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. p. 4812-4823. Disponível em: [6084_2937 \(bruc.com.br\)](https://www.bruc.com.br) Acesso em: jun/2019.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2019.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2^aed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

8. APÊNDICE

8.1 Questionário aplicados às/aos professoras/es

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRS – CAMPUS OSÓRIO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL

Olá, professor/a! Se você está recebendo este questionário é porque você é parte fundamental do processo de desenvolvimento da educação básica do município de Maquiné. Nesse sentido, gostaria da sua contribuição neste estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional do Instituto Federal – *Campus* Osório, que busca investigar a formação docente do município de Maquiné-RS, bem como analisar as relações entre a formação do/a profissional de educação e as contribuições na sua constituição pessoal. São apenas alguns minutos. Agradeço imensamente a colaboração. Vamos começar?

1. Se, hoje, pudesse optar, você escolheria alguma

profissão diferente da de professor(a)?

Sim Não Não responderam

Por quê? _____

4. É moradora/morador de qual cidade?

Maquiné Capão da Canoa Osório

Terra de Areia

Outra. Especifique: _____

2. Ano do seu nascimento (Ex: 1982): _____

3. Seu gênero é: Feminino Masculino

5. Escola(s) da rede municipal de Maquiné

na(s) qual(is) leciona: _____

6. Quanto à sua formação escolar e acadêmica, preencha o quadro a seguir:

Nível de Ensino	Estabelecimento			Modalidade		Curso (especificar)	Ano de Conclusão (especificar)	Cidade (especificar)
	Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada	Presencial	EAD			
Fundamental	0	0	0	XXXXX	XXXXX	XXXXXXXXXX		
Médio	0	0	()	()	()	XXXXXXXXXX		
Médio, com magistério	()	0	()	()	()	XXXXXXXXXX		
Licenciatura	0	0	0	0	0			
Bacharelado	()	()	()	()	()			
Especialização	()	0	0	0	0			
Mestrado	()	0	()	()	()			
Doutorado	()	()	()	()	()			
Pós-Doutorado	()	()	()	()	()			

7. Em que ano começou a atuar como professor/a? _____

8. Assinale com um "X" qual(is) disciplina(s) você leciona?

Arte

Ensino Religioso

Português

Inglês

Espanhol

Matemática

Química

Física

Ciências

Educação Física

Geografia

História

Sociologia

Filosofia

Sou professor/a Uni docente(Educação Infantil) Sou professor/a Uni docente(Ens. Fund. Anos Iniciais)

9. O que **mais** contribui para a sua atuação como professor:

Sua formação inicial (magistério, graduação). A experiência cotidiana.

Convívio com colegas. O apoio dos gestores e coordenadores da escola

O conhecimento do currículo (propostas curriculares, documentos oficiais). Formação continuada

10. Costuma participar de cursos de formação continuada? Sim Não

11. Em caso de você ter respondido “Sim” na questão 10, preencha o quadro abaixo com pelo menos os 5 últimos cursos de formação continuada que você fez:

	Área do conhecimento*	Tema (Especifique)	Carga Horária	Ano de Conclusão	Modalidade		Instituição Promotora	Investimento (Em caso de cursos pagos)	
					Presencial	EaD		Custeio próprio	Municipal
I)									
II)									
III)									
IV)									
V)									

* Para áreas do conhecimento utilize as seguintes: Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza, Outra: Especifique

12. Por que você participa dos cursos de formação continuada? (é possível assinalar mais de uma)

- Progredir na carreira;
 Aprimorar de conhecimentos disciplinares (referentes às áreas dos conteúdos);
 Buscar outras metodologias de ensino-aprendizagem;
 Agregar experiências no sentido de propiciar o crescimento pessoal;
 Outro motivo; Especifique: _____

13. Se você respondeu “Não” na questão 10 assinala abaixo o(s) motivo(s) o(s) qual(is) impossibilitou(aram) de realizar formação continuada:

- Ausência de cursos que contribuam em minha formação profissional;
 Falta de tempo;
 Falta de recursos financeiros.
 Falta de incentivo profissional;

*Se for necessário responder mais alguma questão para a pesquisa, você teria interesse em participar? Em caso positivo, deixe seu e-mail para que seja feito o contato. _____

14. Considerando sua prática docente atual, você teria interesse em qual(is) temática(s)? Assinale abaixo:

- Gênero;
 Sustentabilidade;
 Supervisão escolar;
 Ensino Religioso;
 Política;
 Educação Financeira;
 Educação inclusiva;
 Outra; Especifique: _____

15. Se você pudesse escolher algo para agregar felicidade e realização aos seus dias seria? Descreva brevemente.