



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DIÁLOGO EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.

RESUMO

O painel tem como objetivo propor um diálogo acerca da formação docente no contexto da formação inicial e continuada de professores. Apresenta três pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Profissional da Uergs na linha de pesquisa “Contextos, Cotidianos e Formação das Docências. A primeira tem como objetivo reconhecer as potencialidades do Curso Normal como espaço de formação inicial de professores alicerçado no cotidiano escolar docente. A segunda, se propõe a contextualizar o cotidiano escolar de uma turma denominada de “acelera”, possibilitando os relatos e percepções desses/as educandos/as que se encontram em descompasso na sequência curricular, com relação ao ato de estudar, aprender, de aprovar e/ou reprovar. E, a terceira pesquisa se debruça em discutir sobre a implementação dos planos de carreira e a valorização dos profissionais da educação. Ambas pesquisas utilizam como caminho metodológico a abordagem qualitativa de cunho bibliográfica. Sendo a segunda derivada do produto educacional, se constituindo como uma pesquisa de campo. A fundamentação teórica transita por autores que dialogam com a formação docente, cotidiano, turma de aceleração. A linha de pesquisa “Contextos, Cotidianos e Formação das Docências vem ao longo dos anos se posicionando frente a temas presentes na realidade dos educadores que estão na rede de educação básica, contribuindo para novas formas de olhar o ensino, a educação e a formação docente com ênfase na formação inicial e continuadas de professores.

Palavras-chave: Cotidiano, Formação Inicial, Formação Continuada

O CURSO NORMAL COMO ESPAÇO POTENTE DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Um olhar com o cotidiano

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo reconhecer as potencialidades do Curso Normal como espaço de formação inicial de professores alicerçado no cotidiano escolar docente. Com isso, objetivamos especificamente fundamentar o cotidiano docente como caminhada formativa; conhecer a história e os documentos que alicerçam o Curso Normal; e valorizar o Curso Normal como espaço formativo docente para atuação na educação básica. Para isso, utilizamos de uma pesquisa bibliográfica, principalmente a partir dos estudos do cotidiano embasados em Michel de Certeau. O curso normal se constitui, nesse olhar, como um espaço potente de formação inicial de professores por ser um espaço-tempo com/no cotidiano escolar da educação básica. Partindo dos cotidianos de escolas no vasto território brasileiro, as artes de fazer entram em jogo e produzem questionamentos, reflexões, e relações de aprendizagem que se constituem a partir de uma prática fundamentada no cotidiano dos diferentes territórios escolares.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar, Curso Normal, Formação Inicial de Professores.

INTRODUÇÃO

Estes escritos estão imbricados com os anseios e reflexões de sujeitos professores e pesquisadores, que unem, no seu modo de ser, viver, pensar e se relacionar, o saber acadêmico e o saber da sala de aula. Esses sujeitos reconhecem a dificuldade de ser professor e pesquisador, mas reconhecem ainda mais a necessidade de práxis, de teoria e prática funcionando juntas, pois, como já nos disse Freire (1996), ensinar exige pesquisa.

Diante disso, esses escritos não poderiam deixar de ser militantes. Militantes porque comprometidos com uma formação docente de professores-pesquisadores, de pesquisadores-professores, de prática reflexiva e de teoria praticada. Para tanto, nos inserimos como parte daqueles que defendem uma formação de professores profundamente articulada com o ambiente escolar. Entendemos que é a vivência diária da escola que nos permite ter contato com o cotidiano, um espaço-tempo de formação permanente na coletividade, em que teorias, políticas, ideologias se fundem em singulares modos de ser, estar e fazer educação.

Percebemos, porém, que, mesmo com muitos esforços contrários, ainda há uma distância entre a projeção de docência e a docência real, exercida no dia a dia da escola. Distância que por si só não seria problema se não representasse, juntamente, a baixa articulação entre o conhecimento produzido em educação e o que se faz na escola e, ainda, o caráter tangencial que a realidade escolar possui no currículo de muitos cursos de licenciatura. Diante



XXII ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL E PERMANENTE, constitui nossa principal temática de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Doutorado Profissional em Educação, na Linha de Pesquisa: Contextos e Cotidianos Educativos e a Formação das Docências, vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inovação Escolar (GPFOPIE).

Nesse percurso, também nos colocamos como defensores das potencialidades de um processo formativo que vem sendo colocado à margem da formação docente ao longo do tempo, mas que recusa-se a ser extinguido por completo. O Curso Normal, conhecido como magistério, segue operando de maneira a fortalecer e fomentar o campo da formação de professores para atuação nas etapas iniciais da educação básica, como eixo possibilitador de estudo, reflexão e conhecimento profissional docente.

Neste texto em específico, amparados, como não poderia ser diferente, nas nossas leituras e filiações teóricas, nos propusemos, então, a questionar: Quais as potencialidades do Curso Normal como formação inicial de professores vinculado ao cotidiano escolar docente?

Para tanto, elencamos como objetivo geral reconhecer as potencialidades do Curso Normal como espaço de formação inicial de professores alicerçado no cotidiano escolar docente. Com isso, objetivamos especificamente fundamentar o cotidiano docente como caminhada formativa; conhecer a história e os documentos que alicerçam o Curso Normal; e valorizar o Curso Normal como espaço formativo docente para atuação na educação básica. Destaca-se que este estudo reflete sobre a Escola Normal acerca do olhar de um contexto regionalizado no estado do Rio Grande do Sul.

CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico do presente estudo desenvolve-se a partir de seu objetivo na perspectiva exploratória, buscando maior familiaridade com o problema e construindo hipóteses. Nesse formato de pesquisa, o planejamento construído para encontrar os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa são bastantes flexíveis, envolvendo levantamento de dados bibliográficos e documentais.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, onde há a preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Como afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço de relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como o objetivo da pesquisa é a análise de um campo de conhecimento e toda sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente, a pesquisa bibliográfica se constitui o tipo de pesquisa e fontes de análise para o levantamento de dados e suas interpretações, com o intuito de explorar todo o potencial que os textos e documentos elencados podem ajudar a responder a problemática proposta e atingir os objetivos tracejados. A coleta de dados foi conduzida através de um levantamento bibliográfico sobre o cotidiano como percurso formativo e análise de documentação oficial do Curso Normal.

O COTIDIANO COMO CAMINHADA FORMATIVA

Muitos dos aspectos das reais condições de trabalho docente não são desconhecidas. Já parece fazer parte do senso comum brasileiro que professores não ganham bem e que as escolas públicas são sucateadas. Mesmo com essa consciência, a situação parece não melhorar e a crise da educação parece ser uma realidade constante. Porém, mesmo nas reais condições materiais, esses sujeitos não são facilmente dominados e reprodutores de uma educação de baixa qualidade. Nos cotidianos de escolas no vasto território brasileiro, as artes de fazer entram em jogo e produzem questionamentos, reflexões, e relações de aprendizagem altamente qualificadas.

Não pretendemos com essa afirmação romantizar as condições de trabalho docente, de modo algum. Fazemos parte do grupo de denúncia e reivindicação do que é nada mais do que direito. Mas também não pretendemos jamais assumir que o povo, os de baixo, os dominados, sejam apenas isso, apenas destinados a obediência e aceitação. Um olhar atento aos cotidianos nos revela o que o panóptico não vê, o que a política pública não controla, o que as diretrizes não preveem e que é parte integrante do processo permanente de formação docente.

Nessa perspectiva, as pesquisas em educação que consideram o cotidiano escolar têm ganhado um espaço significativo nos últimos anos. Para Michel de Certeau, um dos autores referência nos estudos do cotidiano,

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (...) É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história irracional, ou desta não história. (...) O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU, 1994, p. 31).

O cotidiano é feito de práticas singulares que fogem às tentativas de controle. Portanto, não há uma receita pronta de como resolver os desafios que ele nos impõe. Tal concepção nos

XXII ENCONTRO DE PENSAR A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES e PROFESSORAS. Essa formação precisa estar em articulação com as situações diversas que ocorrem na escola, uma vez que não há como prever o cotidiano. Não é possível, portanto, uma formação que forneça previamente um conjunto de saberes que, uma vez acumulados, sejam capazes de dar conta das singularidades do cotidiano escolar. É antes necessária uma prática formativa reflexiva e contextualizada no ambiente de atuação do docente, para que ele possa utilizar os conhecimentos teóricos e empíricos para pensar cada pequena decisão, escolha, dizeres, que compõem as micro-práticas diárias da docência.

A compreensão de que o ato de formar-se professor perpassa por todas as experiências vivenciadas no cotidiano, faz com que pensemos no processo formativo a partir de uma complexidade das relações que são tecidas cotidianamente mediante os deslocamentos necessários no fazer pedagógico, que colocam a escola não como único, mas como espaço privilegiado desse processo formativo, reconhecendo que nós professores estamos inseridos em um contexto em que formamos e que também por ele somos formados. (SOUSA, 2020, p. 1259).

A partir desse olhar, o cotidiano se caracteriza como caminhada formativa. É preciso, portanto, estar em contato com o espaço de realização das práticas educativas diárias para que o processo de práxis, ação-reflexão-ação, possa acontecer. É profundamente relevante que o docente em formação conheça as leis, diretrizes e políticas que normatizam sua prática, mas também é importante presenciar as experiências não controladas do cotidiano. Desta forma, o estudo teórico se faz necessário para qualificar os saberes produzidos pela experiência.

Há tempos, diversos autores, como Freire, Nóvoa, Imbernón, Tardif, Arroyo, entre outros, apontam para a necessidade de interlocução entre a universidade e a escola. Mais do que isso, compreendem e defendem a necessidade de uma formação inicial docente articulada com o ambiente escolar e o reconhecimento da escola como espaço formativo. Contudo, em pesquisa nos currículos de cursos de licenciatura, Gatti e Nunes constataram que,

a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor irá atuar. (GATTI & NUNES, 2009, p. 55)

Com isso, acontece, muitas vezes, o “choque com a realidade”, o impasse entre a concepção idealizada, romantizada de escola, de docências, e as vivências a que estão sujeitos quando se inserem no ambiente de trabalho. Isso se torna especialmente preocupante quando levamos em consideração a consideração de Nóvoa (2022) sobre o aspecto decisivo dos primeiros anos de docência na forma como é definida a relação com a profissão. É nesse período que, enquanto professores, começamos a construir nossa rede de sentidos sobre o trabalho que iremos desenvolver ao longo de nossa vida.

Por essa razão, a formação inicial, como sendo a base de entrada na carreira docente,



precisa estar articulada com a escola. A seguir, trazemos alguns parâmetros históricos e documentais que alicerçam o Curso Normal como formação inicial de professores para atuação nas etapas iniciais da educação básica.

ALGUNS ALICERCES DO CURSO NORMAL

O Curso Normal, conhecido como Magistério, habilitação para a atuação docente nas etapas iniciais da Educação Básica (EI e EF), conforme Saviani (2009) tem seu surgimento no Brasil no século XIX em 1835, em Niterói no RJ, com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário. O curso era oferecido através dos cursos públicos secundários (hoje Ensino Médio). Várias províncias (hoje estados), criaram as Escolas Normais com a intenção de formar seus quadros docentes para atuação nas instituições escolares de ensino primário.

A primeira Escola Normal no Brasil durou pouco tempo, pois, segundo Saviani (2009), após 4 anos de existência tinha formado poucos estudantes para o exercício do magistério. Em 04 de fevereiro de 1859, com a nova lei provincial nº 1.127, criou-se outra Escola Normal, com a estrutura de 3 anos e um programa de formação no qual se fazia presente: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia. É no final do século XIX, como descreve Tanuri (2000), que são apresentadas discussões sobre o alto índice de analfabetismo no Brasil, sendo necessário criar uma política de alfabetização. Em vista de um regime político democrático, era fundamental letrar a população brasileira. Para este feito, foram de suma importância as reformas nas instituições monárquicas, as quais, após esta organização, o trabalho teve novos contornos.

O Decreto-Lei Nº 8530/46, Lei Orgânica do Ensino Normal, foi um marco para a organização docente no Brasil no que se refere a formação de professores para a educação primária (hoje Educação Infantil e Anos Iniciais), fixando normas de implementação e centralizando suas diretrizes, sendo até a presente data, de responsabilidade dos estados federativos estas normativas.

O Curso Normal, como espaço formativo de professores para atuação na educação básica no estado do Rio Grande do Sul (RS) tem seu surgimento marcado em 1869, após 34 anos de existência da instituição criada em Niterói no Estado do Rio de Janeiro (RJ). É através do Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, situado na cidade de Porto Alegre (RS), que foi a primeira instituição de ensino público estadual a ofertar o Curso Normal - Magistério (SARMENTO, 2018). Com o passar do tempo, a rede estadual foi ampliando a oferta do Curso Normal. Esse fomento registra atualmente, conforme dados de 2023 da

XXII ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL - SEDUC, 104 instituições escolares, distribuídas em todas as regiões do estado, marcando o processo regional da formação professoral.

A estruturação curricular¹ dos cursos de formação docente em Nível Médio no RS, estão assim propostos: *Ensino Médio Normal* - 4 anos de estudo, 3 anos e meio de formação teórica com as disciplinas do Ensino Médio e do campo de formação docente (conhecimentos específicos da Educação Infantil e Anos Iniciais e fundamentos da educação) e um semestre de estágio profissional obrigatório. Conjuntamente, está vinculado no decorrer do curso 400h de práticas de ensino, distribuídas nas etapas de formação. *Pós-médio ou subsequente* - este em 2 anos de estudo (1 ano e meio de disciplinas teóricas do campo da educação e um semestre de estágio profissional obrigatório), vinculado a 400h de práticas de ensino, distribuídas nas etapas de ensino de atuação.

No que se refere à discussão e compreensão da validade do Curso Normal, para atuação como docente na educação básica, se destaca a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9.394/96 e quanto ao fomento e oferta do curso em âmbito estadual, se apresenta o Plano Estadual de Educação (PEE) do estado do Rio Grande do Sul, instituído em 2015. No que se refere aos princípios norteadores do Curso Normal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, descreve: a articulação da formação profissional com a prática laboral docente, em escolas campos de prática; a formação básica geral e comum, integrada a área ou núcleo dos saberes profissionais para a formação docente.

Neste sentido, a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 371, de 14 de setembro de 2022, que Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, modalidade do Curso Normal, específica: competências gerais e específicas para a docência; Formação geral básica; Itinerário formativo profissional; Projeto de vida -carreira; *Relação teoria e prática e 800h de práticas pedagógicas*.

¹ Desta-se que o currículo do Curso Normal está em processo de reformulação a partir da nova resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul nº 0371/2022, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, modalidade do Curso Normal.

O Curso Normal com formação profissional para a educação básica destaca a importância à luz das próprias diretrizes a relação *teoria e prática* no decorrer da caminhada formativa dos/das estudantes. O alicerce se fundamenta através da discussão e reflexão teórica nos estudos do campo da educação contextualizando com *a prática - o ser professor* - a partir de um olhar da própria caminhada do/da estudante em formação com as práticas docentes desenvolvidas no decorrer do curso.

O CURSO NORMAL EM MOVIMENTO COM/NO COTIDIANO

Para Certeau (1994, p. 202), “o espaço é um lugar praticado”. O autor faz uma oposição entre o lugar, que seria a ordem, a estabilidade, e o espaço, que é produzido por operações, ações de sujeitos históricos. A presença do estudante de Curso Normal na escola, não é a simples presença em um lugar, mas uma prática do espaço escolar. O cotidiano, como categoria de análise do estudo, aqui, se reflete neste momento nas práticas pedagógicas que se compõe da observação do contexto escolar, da monitoria pedagógica, do estágio docente e da própria presença diária no espaço escolar. É todo o processo de interação, construção, apropriação e reconstrução no entrelaçar dos sujeitos na dinâmica escolar que emerge no seu dia a dia, sem estar regrado a um planejamento pré definido, a uma política pública ou a um currículo escolar, mas que se expõe permanentemente nos fazeres da docência.

Dessa forma, o estudante em formação professoral dialoga com os conhecimentos da projeção da docência com a docência real, sendo subsidiado de elementos singulares num contexto coletivo capaz de potencializar os fazeres docentes. São nesses movimentos que o estudante em formação inicial para a docência pode entrar em contato com o que Certeau chama de táticas. São dadas as estratégias daqueles que comandam os sistemas de ensino, as políticas, diretrizes que, ainda que possuam avanços e conquistas da educação, muitas vezes controlam, precarizam e alienam o trabalho docente. Contudo, o cotidiano é recheado de táticas que subvertem esses processos e produzem outros usos e significados na educação. Nas palavras do autor,

sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (...) As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 1994, p. 101/102).

As práticas desenvolvidas no decorrer do Curso Normal caminham por um olhar da e na reflexão da realidade e do contexto sócio histórico que estão inseridos os estudantes e a própria escola de atuação, de forma a se considerar que cada espaço escolar e sujeitos em processo educativo são dotados de saberes que circulam e se configuram nessas trocas. É importante elucidar que os espaços formativos que possuem o Curso Normal no âmbito do estado do Rio Grande do Sul são escolas ou institutos de educação que oferecem a educação básica (da educação infantil ao ensino médio) juntamente com o curso de formação docente. São, portanto, estes espaços, ricos em trocas, vivências, interações e apropriações da cultura e da dinâmica escolar, já que os estudantes em formação docente estão em contato direto com seu público de trabalho e com o seu espaço de atuação, a própria educação básica.

As práticas em destaque se referem à inserção do estudante em formação no espaço de atuação docente, neste caso as salas de aula e contextos escolares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O foco é na formação e atuação deste professor, de maneira a contribuir com as reflexões e apropriações das práticas docentes no próprio chão da escola, do cotidiano que está inserido e que se apresenta de forma espontânea, sem breve planejamento que toma significado a partir da partilha das interações pedagógicas permanentemente. Nesse sentido,

temos a aposta nos cotidianos como espaços tempos de criação de conhecimentos e de produção da vida social, além de uma atitude em pesquisa implicada com os praticantes pensantes das escolas e das redes educativas e com os saberes fazeres que eles tecem nas redes, que por sua vez compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer nos diferentes contextos em que vivem. (FERRAÇO et al., 2018, p. 9).

É importante salientar que busca-se com esse estudo fomentar o curso normal como espaço formativo, mas também reconhecer a necessidade de se incentivar, a partir da própria formação do educando, a continuidade de seus estudos, se inserindo a uma formação de nível superior e de pós-graduação de maneira a contribuir com a qualificação pessoal e profissional do próprio professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo formativo, que é algo permanente, só é possível de ocorrer na coletividade, e no espaço-tempo da escola. Por certo, o só estar na escola não é suficiente como formação. Se fosse, ao passar toda infância e adolescência nesse espaço, já sairíamos professores. A teoria, o estudo e a reflexão são fundamentais para o profissional da educação. O que defendemos aqui



XXII ENCONTRO DE ESTUDOS DE PEDAGOGIA
é que este processo deve ser o mais próximo possível do ambiente de trabalho dos professores, a escola.

Nesse sentido, o Curso Normal se constitui como um espaço potente de formação inicial de professores por ser um espaço-tempo com/no cotidiano escolar. Como movimento inicial de formação docente, formação sempre inacabada e permanente, o magistério possui potencialidades formativas pelo contato com os usos, as táticas, os espaços, os modos de fazer a práxis educativa.

Não pretendemos com esse estudo desvalorizar o ensino superior, mas reconhecer aspectos positivos do Curso Normal como formação inicial, e, base para o Ensino Superior. Defendemos que esse profissional siga seus estudos na graduação e pós-graduação, mas em um movimento permanente de relação teórica com sua prática e com o espaço-tempo escolar. Reafirmamos que nos cotidianos de escolas no vasto território brasileiro, as artes de fazer entram em jogo e produzem questionamentos, reflexões, e relações de aprendizagem que se constituem a partir de uma prática fundamentada nesses cotidianos.

Destacamos, nesse estudo, a prática profissional em seus diferentes arranjos como potencialidade formativa capaz de qualificar os saberes docentes que se expõe na interação com o fazer pedagógico, constituindo um arcabouço político-social da profissionalização da docência. Se tem a premissa que o presente estudo contribua para o campo de formação docente e suas reflexões que estão presentes em seu cotidiano laboral, sendo possibilitador de novos olhares e estudos acerca da temática problematizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei orgânica do ensino normal**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Parecer CEB nº 1 de 29 de janeiro de 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva, ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B; NUNES, M. M. R. (Orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador SEC/IAT, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 371, de 14 de setembro de 2022. **Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, modalidade do Curso Normal**. Porto Alegre: 2022.

SARMENTO, Clark Balbuena; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia M. O. (Org.) **Narrativas e memórias das escolas estaduais de curso normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SOUZA, T. S.. **Cotidiano escolar como espaço-tempo de formação docente**. VI CONEDU - Vol 1. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1245-1263. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65331>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

TANURI, Leonor M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, nº 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA E DAS PERCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS SOBRE A VIVÊNCIA ESCOLAR E O DESCOMPASSO NA SEQUÊNCIA CURRICULAR IDADE/ANO/SÉRIE.

RESUMO

O artigo “Formação docente: a importância da escuta e das percepções dos/as educandos/as sobre a vivência escolar e o descompasso na sequência curricular idade/ano/série”, é resultado do Produto Educacional vinculado à Pesquisa de Mestrado, que foi desenvolvido metodologicamente por meio de um círculo de cultura resultando em um vídeo em formato de documentário, a partir das vozes de educandos e educandas e de educadoras, gestora e supervisora educacional de uma Escola Municipal localizada no município de Portão/RS. Dessa maneira, o documentário teve como objetivo principal contextualizar o cotidiano escolar de uma turma denominada de “acelera”, possibilitando os relatos e percepções desses/as educandos/as que se encontram em descompasso na sequência curricular, com relação ao ato de estudar, aprender, de aprovar e/ou reprovar. A fundamentação teórica do estudo contemplou principalmente autores/as que contextualizam a questão do ‘fracasso’ e ‘sucesso’ escolar. Os interlocutores da pesquisa compreendem a importância da educação, e nas suas falas externalizam o desejo da mudança, por meio da participação e da construção coletiva dos saberes. A mudança apontada, em suas falas, está nas práticas pedagógicas, no currículo e na formação permanente. Os jovens indicam por meio de suas falas, o caminho que posteriormente a escola e a educação possam seguir, com a participação de todos/as nessa construção do saber. O documentário produzido é de cunho formativo e pedagógico e visa contribuir para a formação permanente de educadores e educadoras e para a reflexão sobre a contextualização das práticas pedagógicas, problematizando os processos avaliativos e a organização escolar.

Palavras-chave: Descompasso na sequência curricular, Narrativas, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Para contextualizar a idealização e construção do documentário como Produto Educacional é importante trazer como ponto de partida a pesquisa de mestrado² que objetivou compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens dos/as educandos e educandas de uma escola pública, que podem gerar o descompasso na sequência curricular.

Assim, apresentou como pergunta central: “Quais as percepções dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras de uma escola pública de Portão/RS sobre o descompasso de sequência curricular (idade/ano/série)?” E teve como objetivos específicos:

² Título suprimido para evitar a identificação.

Possibilitar diálogos com os educandos e educandas e educadores e educadoras de uma turma de aceleração para compreender o que pensam sobre a escola e a educação; investigar os motivos que geram o descompasso na sequência curricular idade/ano/série em uma escola pública de Portão/RS e refletir sobre os motivos que determinam a permanência dos educandos e educandas dos anos finais do ensino fundamental na escola.

Neste sentido, a proposta da pesquisa foi ouvir os educadores e educadoras e educandos e educandas de uma escola pública que possui uma organização curricular baseada no “Programa Acelera³”. A metodologia da pesquisa foi baseada na observação participante, nos Círculos de Cultura realizados com os/as educandos e educandas da turma pesquisada, por meio de diálogos e registros mediados principalmente pelas pesquisadoras, bem como um questionário semiestruturado feito com os educadores e educadoras.

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública do município de Portão - RS que se situa entre o Vale do Rio Caí e o Vale do Rio dos Sinos, nas proximidades da RS-240, na região metropolitana de Porto Alegre, com 34.072 habitantes pela estimativa populacional do IBGE de 2022.

Figura 1 - Localização do Município de Portão/RS e da EMEF Visconde de Mauá.



Fonte: Material elaborado pela pesquisa.

O Mestrado Profissional tem em sua proposição para a finalização dele que o estudante produza, além da Dissertação, um produto educacional que busque socializar os resultados da pesquisa com a comunidade, aproximando, desta forma, a Universidade com a comunidade

³ O Programa ‘Acelera’ visa corrigir a “distorção idade/ano/série”, para educandos/as que estão dois ou mais anos fora da sua sequência curricular correta. Desta maneira, os/as educandos/as cursam dois anos em apenas um ano. Exemplo: (6º/7º ano).

XXII ENCONTRO EDUCACIONAL DE ASSIM, A CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

educacional⁴. Assim, construímos um produto educacional que socializa e devolve à comunidade parte de nossa produção desenvolvida na Dissertação que foi um vídeo em formato de documentário, intitulado: “As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série: um estudo sobre a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental xxx⁵”. Neste documentário está presente as falas dos educandos e educandas, bem como de duas educadoras, da Supervisora Escolar e da Diretora da Escola. Ressaltamos que entendemos que “só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (estuda) em sua própria história” (Freire, 2021, p.48).

Assim, organizamos com a escola e com a turma pesquisada, uma data para que ocorressem as filmagens, a partir dos termos de autorizações enviados às famílias e estudantes da turma. Escolhemos uma linda e fria manhã no mês de junho do ano de 2023, para fazer as gravações, contando com o apoio de profissionais de filmagem para este momento. Momento este, pensado com muito carinho por todos e todas que se envolveram com a pesquisa. Desta maneira, deixamos os jovens à vontade para que quisessem participar deste momento, bem como se queriam falar sozinhos, em duplas ou em grupos. Também puderam escolher um ambiente da escola para estar durante a gravação.

As questões norteadoras iniciais que guiaram os diálogos objetivando também a gravação do vídeo foram: O que a escola representa para ti? O que você gosta mais na escola? O que você acha que poderia ser diferente? Como você acha que deveria ser as questões do conhecimento? Qual a tua relação com os colegas e educadores/as? Como é estar na tua turma? Que mensagem você deixaria de como deveria ser a escola ideal?

É importante ressaltar que foram feitas gravações no entorno da escola, pois durante os Círculos de Cultura, que foi a metodologia da pesquisa, baseada na concepção Freireana, com momentos de diálogos mediados por questões norteadoras, os/as educandos/as dialogaram muito sobre seus espaços de convivência e de lazer, fazendo assim uma correlação com a escola e a sua comunidade, bem como com suas aprendizagens formais e informais.

E é nessa constante reafirmação que precisamos, mais do que nunca, olhar para a educação das crianças, jovens, adultos e idosos e olhar para dentro da escola buscando o verdadeiro sentido do ato de educar. A escola deve ser o espaço da alegria, dos pensamentos

⁴Conforme Regimento da Universidade Art. 1º – O Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) visa: I - Habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da formação de professores para a Educação Básica (...).

⁵ Nome suprimido para evitar a identificação.

livres e libertadores, da conscientização e acima de tudo da “amorosidade” entre os sujeitos.

Baldo e Garcia (2021), ao estudar Freire, corroboram essa ideia no sentido de indicar que uma escola precisa ser um espaço de pensamento crítico e que, não sendo neutra, permite o exercício da democracia.

Ao reconhecer a ingenuidade dos educandos e educandas reconhecendo também sua criticidade, e, do mesmo modo, reconhecer esta mesma ingenuidade e criticidade nos educadores e educadoras. E para isso ocorrer é preciso que o autoritarismo não seja uma prática presente no cotidiano escolar. Seria, a crença na neutralidade da educação, uma visão ingênua da própria educação (BALDO; GARCIA, 2021, p. 27-28).

Freire (1996) afirma que ensinar exige alegria e esperança, sendo estas necessárias à atividade educativa e importantes para quem ensina e para quem aprende. Nossa intenção com este documentário é de provocar os envolvidos com a educação a refletirem sobre a importância de uma proposta pedagógica que contemple a realidade dos jovens educandos e educandas, contribuindo para o avanço no processo de ensino-aprendizagem, superando entraves que impeçam esse compasso escolar na sequência curricular.

METODOLOGIA

O percurso metodológico buscou dados e informações do *locus* da pesquisa para analisar e compreender os processos pedagógicos que interferem nas aprendizagens dos educandos e educandas, em uma escola municipal do Município de Portão; considerando, assim, “as vozes” desses interlocutores. Tendo consciência e entendimento de que a pesquisa é um processo permanente e inacabado, mas que nos possibilita uma aproximação com o contexto a ser investigado é que buscamos traçar caminhos que nos levem à compreensão dos motivos que levam ao descompasso na sequência curricular idade/ano/série dos educandos e educandas da escola escolhida para análise nessa pesquisa.

A pesquisa para atender os objetivos propostos necessitou conhecer os sujeitos para interagir com o grupo, ou seja, educadores e educadoras, bem como educandos e educandas de uma determinada turma de classe de aceleração e para isso utilizamos as observações participantes, onde a pesquisadora acompanhou as aulas, participou dos recreios, conversou informalmente com os educandos e educandas, realizou juntamente com eles as atividades propostas nos componentes curriculares, além de questionários e círculos de cultura.

A proposta adotada teve o formato de círculo de cultura, para assim aproximarmos a pesquisadora e seus pesquisados, por meio de momentos de conversas.

Segundo Dotta e Garcia (2021, p.32), os círculos de cultura são espaços que promovem a aprendizagem e a tomada de consciência dos participantes:

Círculos de Cultura tratam-se de uma proposta pedagógica, com caráter democrático que favorece uma aprendizagem integral sobre temas predeterminados e uma interação entre os participantes. Uma ocasião onde todos participam de forma dialógica com a motivação do educador mediador.

Ainda, nesse sentido, percebemos que essa metodologia diferenciada nos permitiu dialogar com os sujeitos da pesquisa de forma a fazer com que todos participassem, interagindo e expressando suas opiniões, sentimentos e emoções de forma livre e espontânea.

A organização dos círculos de cultura se deu por meio de momentos de diálogo durante as aulas, onde todos e todas sentaram em círculo e conversaram, sendo conduzidos pelas questões norteadoras, elaboradas para esses momentos. Foi um espaço para exporem suas opiniões, suas concepções e anseios. Os interlocutores participaram ativamente, se sentindo à vontade para falar, contar fatos e acontecimentos do seu cotidiano.

Para analisarmos os dados encontrados nos apoiamos nos Temas Geradores, baseados na concepção freireana. Para Freire (1993, p. 87), pois a metodologia deve estar coerente com o objetivo, onde:

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente diálogo. Daí que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Analisamos então os dados colhidos por meio dos diálogos e registros dos Círculos de Cultura com os educandos e educandas e das respostas com os educadores e educadoras. O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas falas desses educandos e educandas podemos perceber suas representações sobre a escola, onde a mesma segundo eles significa mais do que suas “casas”, é o espaço que pode melhorar suas condições de vida ou de perspectivas de um emprego melhor. Já com relação à escolha dos espaços, destacamos a horta, cuidada por eles/elas, e que tem um grande significado em suas aprendizagens. Praticamente os/as que participaram deste vídeo, trazem em seus relatos a importância de espaços como da horta, onde se sentem protagonistas na construção de suas aprendizagens.

Freire (2001, p.24) corrobora com esta afirmação, quando diz que:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia

Figura 2 – Horta da turma



Fonte: Registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada⁶.

Assim como Freire (2001), os educandos e educandas trazem em suas falas, a importância de participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem e que este processo ocorra não somente dentro da sala de aula, mas que esteja em todos os espaços escolares, como na decisão da organização e investimentos da escola, sendo ouvidos ativamente. Arroyo (2014, p. 81) salienta a importância de humanizar os espaços do viver, onde a escola adquire outras funções quando o direito ao tempo/espaço se articula com o direito a tempos/espaços de um justo e digno viver. Com isso, a aprendizagem não pode ser separada dos direitos do viver com dignidade, sendo os educandos e educandas sujeitos de direitos.

Ainda sobre suas percepções falam sobre a convivência entre os pares, de como se sentem ao estarem numa Classe de Aceleração, e de seus relacionamentos com os educadores e educadoras da turma. Ainda nos chama a atenção, de que os/as educandos/as entendem que estar numa Classe de Aceleração é uma nova “chance” para que possam aprender e tentar “passar de ano”. Cabe a nós aqui problematizar sobre esta “chance”, uma vez que a escola deixa de fazer e dar sentido, quando é vista como uma única chance de se obter o então “sucesso escolar”. Onde ficam o prazer e alegria de aprender?

⁶ As imagens foram autorizadas pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, Charlott (2013, p.59), também aborda os problemas da democratização da escola ao destacar que “há cada vez mais alunos que vão para à escola apenas para “passar de ano”, sem encontrar nela sentido nem prazer” (Grifo do autor). Vivemos numa sociedade contemporânea, que vincula qualidade e eficácia, com notas altas, aprovação *versus* reprovação e diploma na mão.

Figura 3 e 4 - Dialogando com os jovens



Fonte: Registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada.

Nas imagens acima, temos um grupo de jovens que optaram por fazer uma roda de conversa durante a gravação, pois inicialmente estavam tímidos e não queriam participar. Mas a partir da intervenção das pesquisadoras, os jovens se sentiram à vontade para conversar e trazer seus relatos com relação a escola, a comunidade e de suas aprendizagens. Destacamos aqui uma fala que muito nos marcou, onde é dito o seguinte: “Se eu quiser aprender, eu aprendo!”, uma frase carregada de significados para que possamos pensar no ensinar e no aprender. Assim, falam de seus trabalhos informais para ajudar no orçamento de casa e do quanto seria importante a escola trazer estes conhecimentos para o seu dia a dia. Também falam do bairro, da falta de opção de lazer e o que a escola significa na vida deles, uma vez que é o ponto central dentro da comunidade.

É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado (Freire 2001, p.45) Grifo do autor).

Freire (2001) fala do respeito que a escola deve ter com o conhecimento que cada educando/a traz de sua realidade, e que este respeito deve se transformar na produção de novos conhecimentos, no acolhimento e no envolvimento de toda a Comunidade Escolar. Neste

sentido, destacamos durante o vídeo, as falas das educadoras, onde trazem sobre a importância da interdisciplinaridade, do envolvimento e do acolhimento. Também falam do processo de escuta, e de projetos de vão ao encontro dos interesses da turma.

Figura 5 – Grupo que participou da gravação do vídeo/documentário



Fonte: Registros fotográficos dos estudantes da turma pesquisada.

Durante a gravação, vivenciamos um momento único de nossa pesquisa e do nosso Produto Educacional, pois por meio de um círculo de cultura, dialogando com o grupo, ouvimos as vozes tímidas e vibrantes, gestos e sinais que muitas vezes dentro do espaço da escola, são silenciadas, apagadas ou não visibilizadas. Estas vozes vibraram, riram, e compartilharam conosco um pouco de seus anseios, desejos, sonhos, gostos e desgostos.

Destacamos a importância das relações entre saber e aprender, entre ensinar e produzir conhecimentos, pois a educação deve fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem, legitimando a escola como espaço de produção de conhecimentos que se relacionam entre si e com a comunidade escolar. Assim, percebemos que diferentes fatores externos e internos à escola e relacionados aos educandos e educandas impactam no processo de ensino e aprendizagem, e podem interferir na vida dos jovens para que os mesmos não tenham o sucesso escolar desejado por eles e pelas escolas.

Nóvoa (2011, p. 30) destaca que

Os conteúdos não valem por si só, isolados de um contexto de sentido e de um sujeito que os apreende; mas para dizer também que, desta afirmação, não se deve deduzir a inutilidade da exercitação, da memória e sobretudo de uma ‘pedagogia do esforço’.

Nóvoa (2011) ressalta a necessidade dos conteúdos fazerem sentido para quem aprende, ou seja, que os mesmos estejam relacionados com a realidade desses sujeitos. Que as



XXII ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

aprendizagens tenham significado e que não sejam meramente um esforço de memorização ou “decoreba”. Não se trata apenas de “dar aulas”, mas de construir atividades que provoquem os educandos/as a pensar, a questionar e a entender a importância do aprender, relacionando-o com sua vida em sociedade.

Imbernón (2009, p.10) faz o alerta de que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso”. Isso nos leva a pensar na grande dimensão existente quando nos referimos aos currículos e políticas na formação de educadores e educadoras, uma vez que em tempos tão difíceis, com tantas defasagens e dificuldades enfrentadas na área da educação, muitas surgidas com a pandemia da COVID-19, se faz necessário esse olhar aberto para a escuta, a problematização e o diálogo.

Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2002, p.70).

Assim como Tardif (2002) nos coloca a questão profissional, pensando nessa realidade é quase que urgente que as formações permanentes (ao longo da formação inicial e da vida profissional) possam permear as escolas, permear no sentido de fazer “sentido”, de ir ao encontro das reais necessidades de cada comunidade escolar, pois os educadores estão inseridos em realidades diferentes e complexas. Precisamos problematizar a identidade dos docentes, muitas vezes desgastada com aspectos burocráticos e administrativos. Precisamos desconstruir alguns conceitos para poder entender essa educação que estamos vivenciando no século XXI.

Segundo Imbernón (2009, p.54), “participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros [...]”. Dessa maneira, salientamos a necessidade de uma prática pedagógica que assuma sua identidade dentro da realidade na qual a escola está inserida, que pense e acredite na formação, através da reflexão, ação e ação-reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do vídeo/documentário, foi possível ouvir as vozes dos educandos e educandas, bem como das educadoras que representaram o grupo de docentes da Turma. Percebemos a potencialidade de suas falas, suas concepções, bem como dúvidas e desejos. Também, por meio desse vídeo, os interlocutores dessa pesquisa puderam se expressar,



indicando através de suas falas, o caminho que posteriormente a escola e a educação possam seguir, com a participação de todos e todas nessa construção do saber.

Nossa intenção com o vídeo/documentário é de possibilitar uma reflexão sobre a importância de uma proposta pedagógica que possibilite a escuta dos educandos e educandas, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem que envolva os sujeitos nos espaços de tomada de decisões e na construção de caminhos para ensinar e aprender com qualidade socialmente referenciada.

Nessa concepção dialógica, entendemos que a escola, na medida em que se aproxima da realidade de seus educandos e educandas, mais sentido fará na vida e na aprendizagem deles, uma vez que a vida não pulsa somente lá fora, mas deve pulsar dentro da escola também.

Pensar o currículo é pensar na escola que queremos, é pensar na educação que temos e mais do que nunca é pensar naqueles e naquelas que queremos atingir de fato. Assim, também nos referimos aqui à importância das formações permanentes para os profissionais da educação que atuam dentro da escola, buscando a reflexão e discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos, uma vez que a ação docente faz toda a diferença no ato de ensinar e aprender.

Ao se repensar as práticas pedagógicas que são produzidas e reproduzidas dentro da escola, principalmente para os educandos e educandas em situação de ‘fracasso’ escolar, o olhar não é somente para essa situação, mas para os processos pedagógicos que ocorrem ali, fazendo com que alguns educandos e educandas sejam ‘perdidos’ pelo caminho, nesse descompasso na sequência curricular. Afinal, qual o sentido da educação para eles? Será que os educadores e gestores da escola refletiram sobre o seu sentido na vida de todas as crianças e adolescentes, principalmente os que se encontram em condições de não aprendizagem?

A escola para fazer sentido na vida dos sujeitos que a compõem precisa buscar meios para promover o conhecimento, sendo esse um direito de cada educando e educanda, e com esta pesquisa, também buscamos refletir sobre as políticas públicas para esta formação docente, uma vez que estas experiências nos sinalizam o quanto se torna necessária e urgente esta problematização, nos cursos de formação nas universidades e nas reuniões pedagógicas das escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALDO, Ana Maria; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Paulo Freire**: Uma introdução- ao seu



XXII ENCONTRO de Pensamento Taquara: Clube dos Autores, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; Garcia, Elisete Enir Bernardi. **Círculo de cultura**: cartas pedagógicas como possibilidade de diálogo. Osório: Uergs, 2021. 35p.

Disponível em:
<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2216/27820_cartas_pedagogicas_como_possibilidade_de_diaalogo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mai., 2024.

DOURADO LF, Oliveira JF de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Cad CEDES [Internet]. 2009May;29(78):201–15. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Cortez, São Paulo, 2001. Educ.Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Madalena. **Educador**: educa a dor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011. n° p. 83.

Osório- RS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED-MP MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO. **Regimento Geral**. Disponível em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged>. Acesso em: 11 jun., 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PLANOS DE CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOCENTE

RESUMO

Este ensaio busca discutir sobre a implementação dos planos de carreira e a valorização dos profissionais da educação. A valorização dos profissionais da educação é assunto latente na atualidade, sendo resultado de muitas lutas da classe e de seus defensores, já que uma educação de qualidade pressupõe a necessidade de profissionais qualificados. Sabe-se que na atualidade contamos com diferentes ordenamentos jurídicos que regem o assunto, referindo-se às principais formas de valorização, como salário, horas de planejamento e formação. Tais regramentos refletem na construção dos Planos de Carreira, que devem atender a demanda normativa superior e ainda, às especificidades de cada ente, já que os mesmos são fruto do estudo de um sistema de ensino previamente definido a fim de organizar a educação e significar cada ato. A pesquisa bibliográfica conduziu este estudo. Os dados foram produzidos a partir dos referências teóricos e dos dados de pesquisas sobre o tema retirados do IBGE e Instituto SEMESP. Os Planos de Carreira trazem consigo toda organização da carreira da classe, trazendo expresso em seu texto a valorização profissional através de uma proposta de formação, já que encontra-se um relação estreita entre qualidade da educação e formação docente. Contrapondo-se ao crescimento destas propostas, que são entendidas como políticas públicas, observa-se a cada ano carência de profissionais, sendo o fato objeto de reflexão da sociedade e em especial do poder público.

Palavras-chave: Plano de carreira, Valorização docente, Caminhada.

INTRODUÇÃO

A caminhada em prol de uma educação de qualidade trouxe ao mundo moderno discussões anteriormente impensadas acerca do contexto educacional atual, estando dentre estas e merecendo certo destaque a valorização dos profissionais da educação, que vem com o passar dos anos se moldando para atender aos diversos aspectos que emergem deste universo repleto de possibilidades e necessidades. Tal valorização ocorre de diferentes formas, considerando diferentes aspectos da profissão, como as condições de trabalho, a qualificação profissional, o piso salarial e outras tantas formas de valorização que foram criadas com um fim comum, que é a melhoria da qualidade do ensino, já que qualidade da educação está intimamente ligada ao desempenho dos profissionais da educação.

Faz-se importante neste momento discorrer acerca dos profissionais da educação. Pois, afinal, quem são esses atores? A resposta ao questionamento encontra-se na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Nº 9394/96), em seu artigo 61 e incisos, que nos apresenta uma gama de possibilidades, assim como descrito no Art. 61. “Consideram-se

profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)”

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Tem-se, a partir deste, como profissional da educação àqueles habilitados para tanto, que ministram conteúdos e desenvolvem a prática educacional. Estes profissionais, a partir de tal reconhecimento, passam a fazer jus às políticas de valorização profissional, apresentadas como princípio constitucional por nossa legislação maior: a Constituição Federal.

A Carta Magna traz em seu artigo 206, dentre os princípios que devem reger o ensino no Brasil, o da “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” e “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (...) (Brasil, 1988).

Pautadas em tais regramentos, as redes públicas de educação brasileira passaram, a partir dali, por inúmeros avanços, que em alguns momentos confundem-se com aparentes retrocessos, considerando que as normativas vigentes trazem uma gama quase que infinita de possibilidades quando fala-se em valorização profissional docente, o que de fato não ocorre em algumas circunstâncias. Nesta concepção, esse artigo trará uma discussão acerca da implementação dos planos de carreira e da valorização profissional da educação a partir de suas implementações. Considerando que são normativas de âmbito municipal, apresentando-se como uma ferramenta para garantir que a realidade de cada local seja considerada e devidamente respeitada, porém apresentando como limite o ponto que não se torne contraditória aos regramentos superiores, sendo tal possibilidade garantida a partir da criação dos sistemas de ensino.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que traz como objetivo principal pensar a caminhada da valorização do professor, com um olhar especial para as especificidades da

XXII ENCONTRO NACIONAL DE LEGISLAÇÃO FEDERAL

atualidade, já que as legislações federais são amplas e abrangentes, muitas vezes deixando de considerar pontos específicos de uma comunidade, sendo esta alcançada através do Plano de Carreira. Para a construção do corpus de análise e discussão foram utilizados as pesquisas realizadas pelo IBGE e Instituto SEMESP, bem como os referenciais teóricos que dialogam com o tema desta pesquisa.

METODOLOGIA

Como forma de alcance das informações acerca do tema proposto, a pesquisa é de cunho bibliográfico, visto que para Gil (2002, p. 17) este tipo de pesquisa “é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”. O que de fato ocorrem nos dois aspectos citados pelo autor, sendo necessário construir um sólido alicerce de conhecimentos para que estes sirvam de suporte para a construção de um trabalho grandioso.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador selecione o material a ser analisado, dentro de um campo previamente determinado e, a partir deste, realize o estudo e o levantamento das informações necessárias, construindo assim seu aporte teórico, tratando-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação (Macedo, 1994).

O material que compôs este corpus de estudo foram captados em pesquisas desenvolvidas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/IBGE e no INSTITUTO SEMESP. Ambos os institutos possuem como objetivo o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a educação. A análise dos dados buscou fazer uma diálogo com as informações encontrados nestes institutos no que diz respeito a valorização docente e os planos de carreira com os referenciais teóricos que discutem sobre este tema.

A fim de servir de base para o início desta discussão, inicialmente pensaremos no papel do estado diante à educação, que ao assumi-la como pública, trouxe para si junto a tal responsabilidade outras tantas que emergem dela como a obrigação de contratar professores para realizar esta tarefa. Segundo o dicionário online, o fato teria ocorrido em 1759, com a expulsão do Jesuítas, a partir das reformas pombalinas:

Em 1759 houve a expulsão dos jesuítas (reformas pombalinas), passando a ser instituído o ensino laico e público através das Aulas Régias, e os conteúdos baseiam-se nas Cartas Régias, a partir de 1772, data da implantação do *ensino público oficial* no Brasil (que manteve o Ensino Religioso nas escolas).

Contudo, esse não foi o marco principal para que o Brasil iniciasse um processo de educação vantajoso e que trouxesse mudanças, tendo permanecido o país até a década de 30 (início da Era Vargas) com a educação em segundo plano, mesmo tendo havido diversas mudanças estas não foram significativas no campo educacional.

Em 1930, com o início da Era Vargas, ocorreram as primeiras reformas educacionais modernas, com centro de interesses intelectuais e, em 1934 o texto da Constituição Federal trouxe consigo alguns artigos voltados à educação, tornando-a um direito de todos e de obrigação do poder público e da família, criando-se desta forma a primeira proposta de política educacional no Brasil:

Art.148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. (...)

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelo Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiro domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.)

Art. 150. Compete á União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graos e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país;(…) (BRASIL, 1934)

A partir deste, inúmeros dispositivos legais foram sendo criados com o passar dos tempos, podendo ser entendidos hora como avanços e hora como retrocessos acerca de tudo o que engloba as questões educacionais, em especial a valorização dos profissionais, como os sistemas de ensino, e paralelamente a estes, aos Planos de Carreira.

A possibilidade de criação dos sistemas de ensino vieram expressos na Constituição Federal de 1988, pensando na necessidade de cada ente em desenvolver autonomia relativa para legislar acerca de matérias de cunho local. Tal autonomia encontra-se expressa no artigo 211, como segue:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 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. (BRASIL, 1988)

Pensando na criação dos sistemas de ensino e em suas constituições, se torna importante traçar uma reflexão mais aprofundada acerca da real importância de sua constituição, como expressa Saviani (2009, p. 149), o qual afirma:

‘Sistema’ é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos comuns. É, pois, um produto da práxis intencional comum. [...] Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa [...].

Em atenção às referidas citações, permite-se observar que a criação dos sistemas vem a garantir que a educação seja gerenciada de perto, objetivando maior qualidade, com compromisso e engajamento em uma causa maior, que é a de formar cidadãos capazes, conscientes e reflexivos diante do mundo no qual encontram-se inseridos, deixando de lado os ensinamentos impostos por uma educação tecnicista, cunhada na aceitação e na repetição de conceitos pré-definidos.

Assim, tem-se os Planos de Carreira como um instrumento de organização/gestão da vida funcional dos profissionais da educação, que possuem um alcance diverso, englobando questões essenciais como a formação, seja ela inicial ou continuada, a carga horária, o salário, e forma de ingresso, as atribuições de cada cargo e outras tantas questões indispensáveis para a construção de uma carreira sólida, pois, como já traz sua nomenclatura, trata-se de um plano que rege uma carreira em sua totalidade (Saviani, 2009).

Tratando-se do Plano de Carreira do Magistério, as discussões são vastas, já que a as normativas superiores, que servem de luz para sua implementação, vem a cada tempo se moldando para atender a demanda de acordo com as necessidades reais do momento, o que pode ser observado através da leitura do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA APLICADA Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (LDBEM, 1996)

Cabe salientar que, apesar de cada ente possuir seu sistema próprio, este é o mínimo que deve vir contemplado pelos planos, buscando uma política de igualdade e valorização em todo o território Nacional.

Para Prado (2019), os planos de carreira podem ser conceituados como:

Forma de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas – se contrapondo a cargo isolado –, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração que, considerando as peculiaridades de cada trajetória docente, pode ser acrescido pela assunção de diferentes responsabilidades (PRADO, 2019, p. 7).

Pode-se observar, a partir de uma reflexão diante o conceito, que este nos apresenta um item de suma importância na constituição de um plano de carreira, que é “a passagem de uma posição para a outra”, já que um plano bem elaborado e que de fato valorize os profissionais que alcança, traz consigo a progressão da carreira, que ocorre através de propostas de formação, fator que alavanca a qualidade do profissional e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, fatores estes que possuem uma relação muito íntima.

Para Imbernón, o professor do século XXI necessita adquirir novas competências, que não eram necessárias no século passado, o que faz com que o docente se torne um profissional em constante transformação e mudança, vistas a atender às novas demandas:

[...] a formação permanente dos docentes, tanto a proposta pelas administrações como por outras instâncias ou pelos próprios professores, conseguiu uma função essencial para a melhora da profissão, uma vez que torna-se necessário assumir novas competências profissionais inexistentes no início do século XX, como, por exemplo, capacidade de processamento da informação, capacidade de gerar conhecimento pedagógico nas escolas, capacidade de fazer pesquisa-ação, análise e reflexão crítica sobre o que se faz, capacidades reflexivas para interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária, trabalhar com seus iguais e com a comunidade, realizar orientação e diagnóstico de problemas de aprendizagem diante da diversidade dos alunos, tomar decisões racionais sobre o que se deve ensinar, criar avaliações de processos e reformulações de projetos de trabalho, sociais e educativos, dentre muitas outras capacidades de antes não eram necessárias na profissão docente e que, hoje em dia, tornam-se imprescindíveis (IMBERNÓN, 2015, P. 79).



XXII ENCONTRO NACIONAL DAS MUDANÇAS CITADAS PELO AUTOR, SÃO FRUTO DA FORMAÇÃO, QUE OCORRE COM UMA BASE MAIOR

inicialmente (formação inicial) e continua por toda a vida do profissional (formação continuada), para que desta forma o profissional da educação esteja sempre atualizado e conseqüentemente preparado para a labuta diária, que conta com a construção de sujeitos críticos e capazes de posicionar-se diante aos problemas encontrados.

Como diz nosso saudoso Freire (2009), [...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2009 p 23/24), considerando assim que o ato de formação é um ato constante, intrínseco à profissão, pois não há transformação sem formação, nem o inverso, e tal construção se faz constantemente, na prática diária, na busca, na troca, na disponibilidade e no incentivo.

Falar-se em incentivo, pensando na qualificação proposta através dos planos de valorização da profissão para que haja crescimento profissional docente, já que o tema vai muito além do que muitas vezes se discute, em que o ato de educar é romantizado e visto apenas como belo e supremo, uma dádiva divina. Sabe-se, entretanto, que ser professor ou profissional da educação se constitui uma profissão importante para a sociedade, assim como ser médico, dentista ou agricultor, profissão essa exercida por ser humano que carece de sua remuneração para seu sustento e de sua família.

Todas essas mudanças, refletidas nas legislações que vêm sendo criadas, trazendo garantias como salário digno, horário reservado para planejamento e outros tantos direitos aos poucos conquistados, constituem-se como o resultado da luta de uma sociedade e em especial de uma classe que vem há tempo buscando por seu espaço e pela valorização de seu trabalho.

Por fim, outro fator importante de ser observado é quanto a procura pela profissão, fator este intimamente ligado à valorização profissional, já que, na atualidade, contamos com dados reais que demonstram a diminuição da procura nas turmas de licenciatura, e conseqüentemente, a diminuição de professores para atuarem em sala de aula.

O Brasil vive um apagão docente. Não se escuta mais o interesse de alunos e alunas pela carreira docente em nenhuma parte do país. É preciso retomar o orgulho e o respeito em ser professor. Sem professores, não há nenhuma profissão. Para isso, o primeiro passo é valorizar efetivamente o magistério, entender as suas dificuldades e necessidades e criar estratégias para incentivar novamente nossos jovens a ver no magistério um futuro profissional (VALIM, HILÁRIO, BALBANI E VIEIRA, 2021, s/p).

Novamente se entra na mesma discussão, já que a valorização docente, ou a falta desta, possui efeitos significativos e que podem tornar-se irreversíveis a longo prazo. A estimativa a partir de um estudo realizado pelo Instituto SEMESP, é de que em 2040 possa haver um déficit de 235 mil professores para atuarem na educação básica.

Forma-se claro a partir das observações elencadas até o momento, que os Planos de Carreira e a valorização docente são fatores indispensáveis para um país que almeja aumentar os índices educacionais e proporcionar uma melhora significativa e efetiva na educação de sua população.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca por melhoria na qualidade da educação brasileira, diversos ordenamentos jurídicos vêm sendo criados com o passar dos anos, sendo os Planos de Carreira uma das portas de acesso para o alcance dos objetivos traçados.

Afim de entender como vem sendo desenvolvidas tais políticas, realizou-se uma análise de dados reais retirados do site oficial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que nos mostram que, de acordo com o censo de 2021, dos 5.570 municípios brasileiros, 5.364 já contavam com planos de carreira para o magistério.

Figura 1: Quantidade de Municípios com Plano de Carreira para o Magistério

Variável - Municípios com Plano de Carreira para o Magistério (Unidades)	
Existência de previsão expressa do limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos na lei do plano - Total	
Ano - 2021	
Classe de tamanho da população do município - Total	
Critérios de progressão/promoção/ascensão utilizados no plano - Total	
Brasil e Grande Região	
Brasil	5.364
Norte	427
Nordeste	1.765
Sudeste	1.539
Sul	1.182
Centro-Oeste	451
Fonte: IBGE - Pesquisa de Informações Básicas Municipais	

Fonte: Pesquisa de Informações Básicas Municipais – Munic/IBGE (2021).

Diante dos fatos apresentados, pode-se considerar que as políticas públicas como um dos fatores que impulsiona a educação, a partir de dispositivos regulamentadores estabelecem estratégias para sua implementação, como é o caso dos planos de carreira dos profissionais do magistério. Documento que tem como objetivo reger a carreira do professor, no que diz



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO respeito ao salário, qualificação e progressão, dentre outros. O quadro do IBGE demonstra que a maioria dos municípios possuem planos carreiras.

Em consenso com Saviane (2009), os Planos de Carreira são instrumentos de organização/gestão da vida funcional dos profissionais da educação, que possuem um alcance diverso, englobando questões essenciais como a formação, seja ela inicial ou continuada, a carga horária, o salário, e forma de ingresso, as atribuições de cada cargo e outras tantas questões indispensáveis para a construção de uma carreira sólida, pois, como já traz sua nomenclatura, trata-se de um plano que rege uma carreira em sua totalidade. Corroborando o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chancela que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (LDBEM, 1996)

Por outro lado, mesmo que municípios e estados tenham planos de carreira, observa-se que a classe docente vem envelhecendo, cada vez menos jovens ingressam na carreira do magistério, o que pode ser analisado no quadro abaixo. Os dados demonstram a quantidade de docentes em fase final de carreira e a diminuição crescente de ingressantes na profissão no Brasil.

Quadro 1: Docentes em final de carreira e docentes ingressantes

Relação entre docentes no final (50+) e início (até 24 anos) da carreira na Educação Básica.			
Ano	# Docentes com até 24 anos	# Docentes com 55 anos ou mais	Relação de docentes no fim e início da carreira
2016	97.554	182.502	1,9
2017	91.240	193.898	2,1
2018	88.083	210.345	2,4
2019	79.523	225.894	2,8
2020	69.507	243.659	3,5
2021	67.071	263.425	3,9

Fonte: Instituto SEMESP (2021)

Percebe-se desta forma que apesar de terem ocorrido diversas mudanças no que acomete a carreira docente, essa profissão ainda carece de um olhar cuidadoso, advindo das esferas superiores com políticas públicas que valorize a carreira docente incentivando os jovens a procurar a carreira profissional. As escolas carecem de professores, os professores necessitam de condições dignas de trabalho e salários condizentes com a classe. Assim como esclarecem Valim, Hilário, Balbani e Vieira (2021), o Brasil vive um “apagão docente”, onde jovens não estão procurando a carreira do magistério, e reforçam que se precisa reverter este quadro com Planos de Carreiras que valorizem a carreira docente e políticas públicas que incentivem formações e capacitações com diminuição de carga horária de trabalho sem prejuízo salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Planos de Carreira do Magistério atuam em nosso cenário como um objeto de valorização da carreira docente, constituindo-se como importante documento criado pela esfera administrativa local para atender à classe. Ocorre que estes documentos devem estar de acordo com as legislações superiores, podendo prever benefícios além mas nunca aquém daqueles expressos na Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob pena de se tornarem inválidos ou inconstitucionais.

Um dos fatores de maior peso na elaboração de tais planos é a proposta de formação trazida pelo documento, pois é este o ponto que mais reflete nas salas de aula brasileiras, já que, em tese, professores bem preparados possuem melhores resultados em sua prática diária. Refletir sobre a importância de planos de carreira que valorize o profissional da educação e



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

respeito às nossas leis, maiores são desafios da educação. Principalmente no que toca o piso salarial, formação continuada, horas para planejamento, tempo destinado para reuniões pedagógicas, dentre outros.

Os dados das pesquisas realizadas pelo IBGE e Instituto SEMESP nos levam a questionar até que ponto os planos de carreira valorizam os profissionais da educação no Brasil. Fato este observado pela baixa procura de jovens em Cursos de Licenciaturas, a falta de professores em certas áreas do conhecimento nas escolas de Educação Básica e poucos concursos e condução de professores aprovados nas redes de ensino. O que fazer para mudar esse cenário?

Com essa diminuição constante de profissionais da educação acredita-se que para se evitar o chamado “apagão de profissionais da educação” o primeiro passo seria a criação de planos de carreira que valorizem os profissionais, tanto na esfera humana como financeira, tornando a profissão mais atrativa.

Por fim, cabe salientar que estamos falando de uma profissão de suma importância para a construção de uma sociedade, como reflete Freire, “Não basta saber ler que Eva viu a uva”, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, 2006)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9294 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [Planalto.gov.br/ccivil_03/lei/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/19394.htm). Acesso em 16 de junho. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [Planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 16 de jun 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogia da autonomia.** S. Paulo: Editora Paz e Terra.

_____. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente.** in Gatti, Bernardete Angelina et al. por uma revolução no campo da formação de professores. 1Ed..São Paulo: Editora UNESP,2015CAP.3P.75-82.



XXII ENCONTR

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de informações Básicas Municipais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7312#resultado>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

PRADO, Maurício Almeida. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

VALIM, Patrícia. HILÁRIO, Rosangela Aparecida, BALBANI, Arthur P. O. e VIEIRA, Eduarda F., **Apagão docente: O que está acontecendo com as licenciaturas no Brasil?**. Disponível em: <<https://www.apedu.org.br/site/artigo-apagao-docente-o-que-esta-acontecendo-com-as-licenciaturas-no-brasil/>> .Acesso em: 16 jun 2024.