

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

LETÍCIA ZANELLA

QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DA REGIÃO SUL DO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA PELO
SISTEMA DE ENSINO, POR MEIO DE SEUS DOCUMENTOS LEGAIS

FREDERICO WESTPHALEN- RS
2021

LETÍCIA ZANELLA

**QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DA REGIÃO SUL DO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA PELO
SISTEMA DE ENSINO, POR MEIO DE SEUS DOCUMENTOS LEGAIS**

**Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito para obtenção do título de mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – URI, Câmpus de Frederico
Westphalen.**

**Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso
Pacheco.**

**FREDERICO WESTPHALEN- RS
2021**

LETÍCIA ZANELLA

**QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DA REGIÃO SUL DO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA PELO
SISTEMA DE ENSINO, POR MEIO DE SEUS DOCUMENTOS LEGAIS**

**Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito para obtenção do título de mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – URI, Câmpus de Frederico
Westphalen.**

**Frederico Westphalen, 02, de dezembro, de
2021.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luci Mary Duso Pacheco

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico
Westphalen

Pro. Dr. Flávia Obino Corrêa Werle

Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Campus São Leopoldo

Prof. Dr. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico
Westphalen

Z28q Zanella, Letícia

Qualificação da formação de professores da educação básica da região sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais / Letícia Zanella. – 2021.
109p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI
Câmpus de Frederico Westphalen, 2021.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco”

1. Educação 2. Formação de professores 3. Qualificação profissional 4.
Valorização 5. Carreira I. Título II. Pacheco, Luci Mary Duso

CDU: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Andréia Mazzonetto Zanon CRB 10/2626

Dedico este trabalho aos professores da educação básica que acreditam em uma educação de qualidade, investindo em sua formação profissional, em busca da valorização da carreira.

AGRADECIMENTOS

O mestrado em educação é como uma estrada, cheia de belezas, paisagens exuberantes e lindas, flores perfumadas, sol radiante, mas também há dias de chuva, pedras no caminho e espinhos nas flores, porém o mais importante de tudo isso são as pessoas que cruzam nossos caminhos, nos estendem a mão e são capazes de trilhar conosco esse percurso. Para esses é preciso dedicar o mais nobre sentimento: o amor, e para expressá-lo usamos da atitude de gratidão.

Ao ser supremo, Deus, que em sua divindade nos concedeu sabedoria e inteligência para escolher sempre o melhor para nossa vida. Por ele, tudo é capaz de tornar-se bom e admirável, crendo nele carregamos os pesos da vida de maneira suave.

Aos meus pais e irmão, vocês são meu porto seguro, onde encontro calma nas tempestades da vida, que não medem esforços para me ver bem, que compreendem cada momento que preciso estar ausente, que incentivam e apoiam cada decisão, que me amam incondicionalmente. Dedico esta conquista especialmente a vocês, que sonharam comigo e estão até aqui, e são o que tenho de mais importante na vida.

Aos meus familiares e amigos, que estão sempre prontos a ajudar, que oferecem seu carinho, suas palavras e atitudes de cuidado diário. Gratidão por ter cada um de vocês de maneira única e especial.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da URI, por cada saber compartilhado, cada momento vivenciado, leituras e estudos marcantes, experiências que sem dúvidas me constituíram como profissional e pessoa, e despertaram em mim cada vez mais a vontade de lutar por uma educação de qualidade.

À minha professora e orientadora Luci Mary Duso Pacheco, que me abriu as portas do conhecimento, que me acolheu desde o I semestre como bolsista de Iniciação Científica no Curso de Pedagogia, e me incentivou na busca por novos saberes, e que sobretudo, me mostrou que nada substituiu as relações humanas, de amizade e carinho. Obrigada por despertar em mim o gosto por estudar e cursar o mestrado, este sonho de estar concluindo mais esta etapa, só foi possível pela sua orientação na construção desta pesquisa.

À EMEI Professora Regina Albarello Folle de Palmitinho/RS e a EMEI Pedacinho do Céu de Taquaruçu do Sul/RS, escolas em que atuo como professora de Educação Infantil, e vivencio as experiências da docência com meus alunos da Pré-escola A. De modo especial,

agradeço as direções e colegas que apoiaram nesta trajetória acadêmica, pelas liberações, trocas de saberes e escuta amiga. As crianças, que neste período deram sentido as minhas reflexões através da prática que desenvolvemos todos os dias na escola, ensinando e aprendendo tudo que acredito enquanto professora.

Aos colegas da turma 2019, que chegam também ao final com a certeza do dever cumprido, mas com a certeza que nada acaba aqui, que o mundo nos espera para mostrar nossos conhecimentos e tudo que aprendemos para a construção uma educação melhor no espaço que atuamos. Gratidão em especial a minha colega e amiga Natana, companheira de jornadas, por todo apoio, carinho e compreensão, foi maravilhoso dividir mais essa etapa de formação com você.

À banca avaliadora, professora Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi e professora Dra. Flávia Obino Correa Werle, obrigada pelas contribuições que foram fundamentais na qualificação deste trabalho. Vocês me ajudaram a pensar e a lutar por uma educação cada vez melhor!

Agradeço, por fim e não menos importante, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI/FW pela acolhida em mais esta etapa acadêmica, e a CAPES pela concessão de bolsa de estudos.

Sentimento e razão se misturam para mostrar que toda esta etapa acadêmica, não pode dar-se fora da beleza das relações entre as pessoas e com o saber. Fica aqui registrado o agradecimento a todos que de uma forma ou de outra passaram pela minha formação, deixando um pouco de si e levando um pouco de mim.

Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que o fracasso, que é sempre possível reiniciar. (DEMO, 2011, p.40)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar como se dá a valorização profissional no sistema de ensino, a partir do processo de qualificação da formação de professores da educação básica presentes no plano de carreira dos estados da região sul do Brasil. A formação de professores requer um processo de qualificação profissional constante, que se torna possibilidade para a valorização da carreira docente. Nesse sentido, essa dissertação orientou-se pelo problema de pesquisa: Como é abordado o processo de qualificação da formação de professores da educação básica nos planos de carreira dos estados da região sul do Brasil e em que medida essa qualificação possibilita a valorização profissional pelo sistema de ensino? Além do objetivo geral, teceram-se quatro objetivos específicos os quais orientaram os capítulos da dissertação, sendo eles: conhecer o que dizem as teorias quanto à formação de professores, nos aspectos de qualificação da formação e valorização da carreira docente; compreender como as políticas de formação docente pós LDB 9.394/96 influenciam nos processos de formação inicial e continuada dos professores no Brasil; identificar nos planos de carreira dos estados brasileiros da região sul, como a formação de professores é valorizada pelos mesmos, a fim de que alcancem uma qualificação profissional; analisar nos documentos legais dos estados brasileiros da região sul se o professor é incentivado a investir na sua formação profissional tanto inicial quanto continuada. Para alcançar os objetivos propostos, definiu-se o tipo de pesquisa como crítica-dialética e a abordagem como qualitativa. O estudo teve como uma das etapas a pesquisa documental nos planos de carreira dos estados brasileiros da região Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O método utilizado para a análise dos dados produzidos foi a análise de conteúdo. Através das investigações realizadas pode-se entender mais sobre a formação inicial e continuada de professores e os processos de qualificação profissional e valorização da carreira, como fundamentos teóricos importantes para o entendimento da pesquisa. A pesquisa em foco também traz para as discussões os que são as políticas educacionais, o ciclo de políticas, o histórico da formação de professores de professores no Brasil e as políticas de formação de professores estruturadas após a criação da LDBEN 9.394/96. Por meio do estudo realizado, permite-se concluir que a qualificação da formação é importante para o desenvolvimento profissional dos professores e o quanto os documentos legais são fundamentais para a garantia destes direitos. De modo geral, através dos planos de carreira, foram apontados diversos aspectos que garantem a qualificação da formação do professor e desta maneira a valorização da carreira dos mesmos por meio da liberação, progressão, participação e benefícios destacados pelas categorias dos contrários utilizados para o levantamento dos dados, porém, também evidencia-se que existem alguns aspectos de contenção, regulação, obrigações e limitações apontados nestes documentos, o que evidencia muitos avanços para que o professor busque sua qualificação profissional, porém ainda há obstáculos financeiros, de tempo e espaços para tal, que são fatores desestimulantes nesse processo. Assim sendo, os processos devem convergir para proporcionar as condições necessárias dos professores buscarem a qualificação da sua formação, e os documentos legais ainda podem avançar no sentido de garantir melhores e mais claras condições para tal, a fim de que a carreira do professor seja valorizada de acordo com a sua importância para a educação.

Palavras-chave: Formação. Professores. Qualificação. Valorização. Planos de carreira.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how professional valorization takes place in the education system, based on the qualification process of basic education teacher training present in the career plan of the states in the southern region of Brazil. Teacher training requires a process of constant professional qualification, which becomes a possibility for the valorization of the teaching career. In this sense, this dissertation was guided by the research problem: How is the process of qualification of basic education teacher training approached in career plans in the states of the southern region of Brazil and to what extent does this qualification enable professional valorization by the education system? Besides the general objective, four specific objectives were woven, which guided the dissertation chapters, as: to know that the teacher training theory say, in the aspects of training qualification and teacher career valorization; to understand how the training teacher policies after LDB 9.394/96 influenced in the beginning and continued training teacher process in the Brazil; to identify, in the career plans of the Brazilian states of the southern region, how the training teacher is valorized of them, in order to achieve a professional qualification; to analyze, in the legal documents of Brazilian states in the southern region, if the teacher is encouraged to invest in their professional training, both initial and continuing. To achieve the proposed objectives the type of research was defined as critical-dialectic and the approach as qualitative. One of the stages of the study was documentary research on career plans in the Brazilian states in the southern region: Rio Grande do Sul, Santa Catarina and Parana. The method utilized for to data analyses was the content analyses. Through research, you can understand more about the continuing education of teachers, the processes of professional qualification and career enhancement, as theoretical and important foundations for understanding the research. The research in focus also brings to the discussions what educational policies are, the policy cycle, the history of teacher training in Brazil and the teacher training policies structured after the creation of LDBEN 9.394/96. Through the study carried out, it is possible to conclude that the training qualification is important for the professional development of teachers, and the extent to which legal documents are essential to guarantee these rights. In general, through the career plans, several aspects were pointed out that guarantee the qualification of teacher education and, in this way, the valorization of their career through release, progression, participation and benefits highlighted by the categories of opposites used for the data collection, however, it is also evident that there are some aspects of containment, regulation, obligations and limitations pointed out in these documents, which shows many advances for the teacher to seek their professional qualification, but there are still financial, time and space obstacles to do so, which are discouraging factors in this process. Therefore, processes must converge to provide the necessary conditions for teachers to seek qualification in their training, and legal documents can still advance towards ensuring better and clearer conditions for this, so that the teacher's career is valorized according to its importance for education.

Keywords: Formation. Teachers. Qualification. Valuation. Career plans.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen.

Direção do Câmpus

Diretor Geral: Profa. Silvia Regina Canan.
Diretora Acadêmica: Profa. Elisabete Cerutti.
Diretor Administrativo: Prof. Ezequiel Albarello.

Departamento/ Curso

Departamento de Ciências Humanas - Chefia: Profa. Maria Cristina Gubiani Aita.
Curso de Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – Coordenadora: Profa. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Dissertação.

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS:

Quadro 1 –.....	52
Quadro 2 –.....	67
Quadro 3 –.....	75
Quadro 4 –.....	80
Quadro 5 –.....	84
Quadro 6 –.....	88

IMAGENS:

Imagem 1-	20
-----------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF – Constituição Federal de 1988.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

FW – Frederico Westphalen.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional

PC- Plano de Carreira

PR- Paraná

RS- Rio Grande do Sul

SC- Santa Catarina

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contexto e justificativa da pesquisa.....	18
2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	23
2.1.1 Formação inicial de professores: por onde tudo começa.....	23
2.2.2 Formação continuada e processos de qualificação da formação docente.....	32
2.2.3 Valorização profissional da carreira docente.....	38
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	45
3.1 Políticas educacionais: conceitos e definições	45
3.1.1 As políticas educacionais na perspectiva do ciclo de políticas	48
3.2 História da formação de professores no Brasil.....	50
3.2.1 Trajetória das políticas de formação de professores pós LDB 9394/96	53
3.2.2 Plano de Carreira: a construção do documento legal do sistema de ensino	60
4 PERCURSOS TEÓRICOS E METOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1 Opção e concepção de pesquisa	63
4.2 O desenho metodológico da pesquisa.....	65
4.3 Procedimentos éticos	67
4.4 Delimitação metodológica da pesquisa	68
5 A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DOS PLANOS DE CARREIRA DOS ESTADOS DA REGIÃO SUL DO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA	73
5.1 Panorama geral do Plano de Carreira dos estados da região sul do Brasil	73
5.2 Categoria de análise de dados: contrários liberação/regulação	76
5.3 Categoria de análise de dados: contrários participação/contenção	82
5.4 Categoria de análise de dados: contrários benefícios/obrigações	86
5.5 Categoria de análise de dados: contrários progressão/limitação	89
5.6 Reflexões gerais a partir dos contrários analisados	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Qualificação da formação de professores da Educação Básica da região sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais” é uma proposta de investigação científica, que tem suas reflexões centradas no problema de pesquisa, e visa compreender como é abordado o processo de qualificação da formação de professores da educação básica nos planos de carreira dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e em que medida essa qualificação possibilita a valorização profissional pelo sistema de ensino.

A busca pelo conhecimento é um processo que move a ciência no mundo atual, deste modo a pesquisa científica é o método mais eficaz de produzir conhecimento e avançar cientificamente. Para isso, apresenta-se esta pesquisa como instrumento de estudo de determinada realidade para conduzir as reflexões acerca deste tema e pensar novas formas de produção de saberes na área da educação.

Dentro do contexto educativo há muitas questões que são importantes para serem pensadas e discutidas no âmbito acadêmico e profissional. A educação no Brasil, envolve um processo complexo de fatores e campos de estudo, no que se refere aos seus processos de efetivação. Um destes, diz respeito à formação de professores, campo teórico que ao mesmo tempo é tão amplo, complexo, delicado e precisa ser constantemente explorado, pois nele perpassam muitas questões relevantes ao contexto educacional que estamos inseridos.

Diante disto, a temática da formação de professores detém muitos assuntos que precisam ser olhados de modo mais específico, para que se tenha uma apropriação maior das partes e se pense a totalidade do processo educativo. Para tal, este estudo irá elencar alguns termos importantes no contexto, para se apropriar e discutir mais profundamente estas questões, a fim de contribuir para a grande área.

A formação inicial de professores no Brasil, é um tema que há muitos anos vem sendo estudado pelos órgãos governamentais, bem como no âmbito acadêmico dos cursos superiores que oferecem essa formação. Trata-se de um tema fundamental, perante as necessidades educacionais do contexto, das mudanças pertinentes e da busca por uma educação de qualidade, com maiores resultados e avanços na aprendizagem da população.

Assim sendo, a formação inicial é o suporte para o início da profissão, porém diante de tantos desafios enfrentados, o professor no exercício da profissão, precisa pensar e investir em sua formação continuada. Este constante repensar das práticas pedagógicas é importante para que o profissional da educação esteja contextualizado e atualizado frente as mudanças ocorridas

no desenvolvimento da sua profissão no contexto escolar. É necessário assim, pensar formas eficazes de realizar a formação continuada a fim de que se produzam resultados positivos na rotina das práticas pedagógicas.

A carreira docente no Brasil é regulamentada por diversas leis, que garantem os direitos e deveres dos professores no exercício da profissão. Assim também, existem as políticas públicas de formação de professores que são criadas pelo governo, para melhorar alguns aspectos relacionados à educação de acordo com a necessidade do contexto e do seu tempo. Diversas políticas foram criadas, e assim é necessário analisá-las para compreender o que de fato avançou com a sua criação e implementação, visualizando um futuro de possibilidades a serem pensadas e executadas.

Pensar a formação de professores no contexto global e nacional como um dos pilares para refletir as questões educacionais, que são à base da construção de uma sociedade melhor, é salientar a relevância de fazer deste aspecto o ponto de partida para transformações, pois por eles perpassa a responsabilidade pelo contexto escolar, o aluno e as suas aprendizagens.

Ao ingressar em um sistema de ensino, o professor tem a sua profissão regulamentada por um documento chamado plano ou estatuto de carreira. Neste documento está explicitado as funções, remuneração, jornada de trabalho, progressões, dentre outros, que são relevantes no exercício da docência em qualquer escola do sistema de ensino em que atue. Sobretudo, é necessário que o professor conheça este documento e o tenha como instrumento norteador de seu trabalho neste espaço.

Também foi objeto de estudo neste trabalho, os Planos de carreira dos servidores públicos, documento este que regulamenta o funcionário público efetivo de determinada rede de ensino, garantindo através da legislação os direitos destes trabalhadores, bem como as suas responsabilidades perante o exercício de suas funções. Este documento, o Plano de Carreira, foi objeto para análises maiores referentes ao processo de formação inicial e continuada dos professores, mais especificamente às questões da qualificação e valorização profissional docente.

De modo geral, os assuntos pertinentes a este estudo, são a qualificação profissional e a valorização do professor pelo sistema de ensino. A qualificação da formação dos professores acontece nos cursos de formação inicial de nível acadêmico e, de maneira continuada, no decorrer da vida e das práticas escolares que o professor está inserido. O termo qualificação aqui referido, faz relação com o que o professor é possibilitado na sua profissão, em termos de formações, para que melhore seus conhecimentos e saberes sobre os processos pedagógicos.

Diante de tantas possibilidades, e muitos caminhos, algumas questões nortearam o pensamento para a elaboração deste trabalho. Nesse sentido, as questões norteadoras, indagaram, que aspectos os Planos de Carreira dos estados brasileiros da região sul possibilitam a formação, valorização e qualificação dos seus professores, em que medida as políticas de formação docente no Brasil, pós LDB 9394/96, evidenciam os processos de formação inicial e continuada e como nos documentos legais dos estados brasileiros da região sul o professor é incentivado a investir na sua formação profissional tanto inicial quanto continuada.

Estas inquietações se traduzem no problema de pesquisa que surge: **Como é abordado o processo de qualificação da formação de professores da educação básica nos Planos de Carreira dos estados da região sul do Brasil e em que medida essa qualificação possibilita a valorização profissional pelo sistema de ensino?**

Assim, para se chegar há alguma reflexão, é preciso traçar o caminho, mas antes ter claro o que se quer alcançar. Para isto, a elaboração dos objetivos deste estudo, quer delimitar e orientar o processo de pesquisa pelo qual será estruturado este trabalho. Assim o objetivo geral questionou no sentido de, analisar como se dá a valorização profissional no sistema de ensino, a partir do processo de qualificação da formação de professores da educação básica presentes no Plano de Carreira dos estados da região sul do Brasil.

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se conhecer o que dizem as teorias quanto a formação de professores, nos aspectos de qualificação da formação e valorização da carreira docente, compreender como as políticas de formação docente pós LDB 9.394/96 influenciam nos processos de formação inicial e continuada dos professores no Brasil, identificar nos Planos de Carreira dos estados brasileiros da região sul, como a formação de professores é valorizada pelos mesmos, a fim de que alcancem uma qualificação profissional, e analisar nos documentos legais dos estados brasileiros da região sul se o professor é incentivado a investir na sua formação profissional tanto inicial quanto continuada.

Estes processos de formação de professores são importantes para as discussões teóricas deste estudo, pois tratam de questões pertinentes à construção profissional e aos desafios do professor, pensando como a valorização deste ocorre nos sistemas de ensino estaduais. Nesse sentido, a valorização que se refere este estudo, ocorre pelo viés do documento e não pelo que as pessoas pensam, vivenciam, ou relatam. Assim, trata-se de uma valorização documental e valorização da carreira profissional.

O percurso metodológico, compreende análises e reflexões de cunho qualitativo e contempla a realização de revisão de literatura no campo teórico em foco e pesquisa documental, delineada por uma pesquisa exploratória e descritiva. No que se refere ao desenho

metodológico da pesquisa, a mesma envolveu o estudo dos Planos de Carreira do Magistério dos estados brasileiros da região sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e os outros documentos complementares que regulamentam a profissão docente nestes sistemas de ensino.

Para melhor organização do trabalho, o mesmo está estruturado em seis capítulos. O primeiro trata-se do presente capítulo com a introdução dessa dissertação, o segundo tem como objetivo contextualizar o cenário da formação inicial e continuada de professores no Brasil e, compreender os desafios da profissão quanto a qualificação da formação, com vistas à valorização da carreira do professor. A partir das políticas de formação docente implementadas no Brasil pós LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), objetiva-se no terceiro capítulo, definir como as legislações foram desenhando a formação dos professores no Brasil. O quarto capítulo aborda os percursos metodológicos para a construção da pesquisa, o levantamento dos dados e os procedimentos de análise. Nesse sentido, o quinto capítulo, traz os resultados e análises dos Planos de Carreira dos estados brasileiros da região sul, por meio da pesquisa documental, a fim de evidenciar como estes documentos trazem as questões de qualificação e valorização dos professores no contexto educacional referido. Por fim o capítulo 6 apresenta as considerações finais da pesquisa.

1.1 Contexto e justificativa da pesquisa

A formação de professores é um assunto de extrema importância no contexto atual, pensando que os professores tem uma importante parcela de responsabilidade na construção de uma educação de qualidade. Assim o processo de formação inicial, necessita acontecer de modo capaz de formar professores qualificados, a fim de garantir que o professor tenha acesso aos conhecimentos básicos e necessários para a sua formação profissional.

É fundamental elaborar e executar uma formação de professores contextualizada com as demandas sociais do mundo, de forma que o professor possa aprender e desenvolver inicialmente o primordial na sua atuação profissional, fazendo com que os processos educativos sejam refletidos seriamente, tornando esse profissional equipado com as melhores teorias para o bom desempenho futuro de sua profissão.

O professor precisa na sua formação inicial conhecer os saberes pedagógicos importantes na profissão docente, a fim de que suas práticas tenham fortes bases teóricas, bem como momentos de experiência da profissão, garantido a este professor em formação, o essencial para iniciar sua carreira profissional.

Tardif (2014), nos aponta que o saber dos professores é plural e temporal, entendendo que este é adquirido num contexto de vida e da profissão, Assim, traz os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, como saberes docentes fundamentais na formação do professor, sendo que estes se desenvolvem desde a formação acadêmica até o contexto prático da escola de atuação destes profissionais.

Para melhor entender esse conceito de formação inicial, Pimenta (2011, p. 54) reforça a questão da qualidade dizendo que:

A formação inicial do professor necessita estar vinculada à teoria e à prática, bem como, à didática, pois são estes elementos indissociáveis, o qual, sem estes, os professores não terão uma prática pedagógica de nível satisfatório. É preciso equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos susceptíveis de funcionarem como recursos a mobilizar flexível e apropriadamente nas situações concretas, tantas vezes imprevisíveis, a atuação pedagógica.

Já se percebe nesse discurso a necessidade de uma formação contextualizada e interligada com a prática escolar, por isso cada vez mais a formação de professores deve garantir este espaço de aprendizado para seus alunos. Não há mais como negar, que a universidade e a escola precisam estar juntas para um bom processo formativo acontecer, dada a grande necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos.

Nisso se apresenta um grande desafio para Nóvoa (2009, p.27) “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” Como o autor nos evidencia, é urgente pensar novas formas de agir sobre o que está posto e que por vezes não vem trazendo resultados positivos.

Assim, se consolida um grande desafio para a educação, que é pensar a formação continuada de modo que atenda essas necessidades do contexto. Refletir como, a partir da formação inicial e da inserção do professor no contexto pedagógico da escola, este processo de qualificação da sua formação é contemplado nos processos educativos, e de que forma os documentos legais preveem estas questões.

A partir dos pressupostos apresentados, destaca-se que a escolha pela temática da formação de professores, tanto inicial quanto continuada e as suas relações com a qualificação e a valorização profissional, está diretamente relacionada com a trajetória profissional da pesquisadora, pois desde o ingresso na carreira docente e no dia a dia dela, percebe-se a necessidade de uma formação capaz de atender as demandas emergentes do contexto prático da

profissão.

Como justificativa pessoal, este interesse pela pesquisa em questão, surge desde a formação inicial da pesquisadora no curso de Pedagogia, entendendo através das experiências vividas, que esta é fundamental para que o professor tenha suporte teórico para suas futuras práticas. Antes mesmo de concluir a formação inicial, já estava inserida na rede pública municipal de ensino como professora de Educação Infantil, e assim, defrontando-se com a realidade da profissão, percebe-se o quanto a formação dos professores é necessária e importante para o bom desenvolvimento de todos os aspectos educativos do sistema escolar.

Na trajetória acadêmica da pesquisadora, a pesquisa científica também sempre se fez presente, durante os quatro anos de graduação, participando de vários projetos de iniciação científica, relacionados com a área da formação de professores. Ainda, o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, realizou-se sobre a formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura, o que trouxe várias discussões importantes e possíveis desdobramentos do assunto, que instigaram a curiosidade e estimularam a buscar mais conhecimento desta temática no mestrado em educação.

O PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e desenvolvido em Universidades de todo o país, foi crucial na minha formação de pedagoga, pois o mesmo buscou entre seus objetivos, desenvolver a formação inicial dos professores inseridos na prática da Educação Básica, no projeto que participei atuando com alunos do Curso Normal de escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

A escolha deste tema, deriva do grande interesse da pesquisadora pelas temáticas alinhadas à formação de professores, pois todas as questões educativas contemporâneas passam pelo viés de uma formação de professores de qualidade, por meio das relações teóricas e práticas no contexto. Como professora de educação infantil da rede municipal de ensino, vivencio diariamente situações que requerem do professor habilidades e conhecimentos provenientes da formação inicial e continuada, extremamente necessários para o fazer pedagógico.

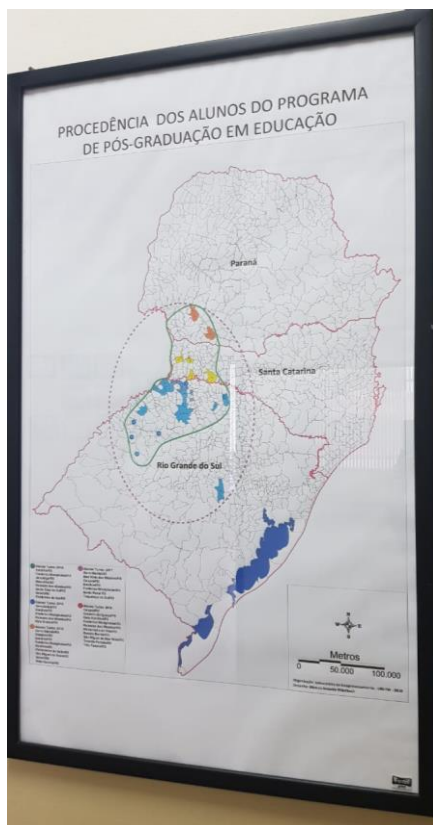
Justifica-se este estudo por ser de relevância social, no sentido de contribuir para que reflexões acerca da formação inicial, possam ser pensadas e discutidas no âmbito acadêmico, e para que a formação continuada se torne cada vez mais propriedade do professor, que este possa ser o agente de sua própria formação, com fins de garantir melhor qualificação profissional, possibilitando valorização de sua profissão diante do sistema de ensino.

Assim a construção do estado do conhecimento, resultou na publicação do artigo “A Qualificação da Formação de Professores e sua Valorização Profissional: construção do estado

do conhecimento”, indicando para pensar novas possibilidades e desdobramentos para a pesquisa. Ao finalizar as buscas e análises, trata-se de pesquisas locais ou regionais, da valorização dos professores através dos processos de qualificação docente nos planos de carreira. É interessante também, o fato de que para discutir a valorização dos professores, as pesquisas já realizadas utilizam-se das legislações locais, regionais e nacionais para refletir questões referentes a este processo. Isso implica que além das bibliografias e do estudo documental, se faça um apanhado nas legislações oficiais relacionados a temática pesquisada, para entender melhor os aspectos relacionados a qualificação da formação dos professores.

Dessa forma, para justificar o recorte de estudo no que diz respeito a utilizar-se apenas dos documentos legais dos estados da Região Sul do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, tornaram-se de interesse para a pesquisadora, pelo raio de atuação do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW, pois os colegas dos cursos de mestrado e doutorado são oriundos destes três estados brasileiros, e que neste buscam a qualificação da sua formação e tem as suas facilidades e dificuldades expostas a partir de relatos e conversas, o que levou-me a definir estes estados para a pesquisa.

Imagem 1: Procedência dos alunos do Programa de Pós –Graduação em Educação



FONTE: Quadro PPGEDU URI-FW

Assim sendo, pensar um estudo que trace um panorama da região sul brasileira da valorização dos professores através dos processos de qualificação docente nos planos de carreira, para discutir esses aspectos, com base nas legislações locais, regionais e nacionais. Isso implica buscar nas bibliografias e no estudo do documento, e também um apanhado nas legislações oficiais relacionados à temática pesquisada, para entender melhor os aspectos relacionados à qualificação da formação dos professores, e como isso se traduz numa valorização da carreira docente.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Com o objetivo de conhecer o que dizem as teorias quanto a formação de professores, nos aspectos de qualificação da formação e valorização destes, estrutura-se este aporte teórico como importante reflexão inicial para o estudo em foco, sendo de grande necessidade pensar estas questões, frente o cenário educativo. No contexto deste trabalho, aborda-se aqui o ponto de partida, do qual é importante atentar o pensamento, para assim tratar com melhor clareza as especificidades que fazem parte deste tema.

2.1.1 Formação inicial de professores: por onde tudo começa

A formação inicial de professores apresenta-se como uma temática ampla e de grande relevância para as discussões relacionadas à educação, pois todo e qualquer processo pedagógico perpassa pelas questões relacionadas a profissão docente. Muitas reflexões da área evidenciam a necessidade de pensar mudanças efetivas para a formação inicial, colocando no professor a responsabilidade de uma formação eficaz, capaz de atuar frente a uma educação de qualidade.

Porém não basta e não seria apropriado, culpabilizar apenas o professor pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos. Sendo assim, os estudos nesta área apontam que formar professores no contexto requer habilidades, saberes e competências, que aprendem-se e desenvolvem-se não somente na formação inicial, mas em todo e qualquer momento da atuação docente e dependem de muitos fatores que influenciam nas questões educativas, como as políticas públicas, a gestão e o sistema de ensino, as questões sócio econômicas, dentre tantas outras.

Dessa forma, a formação inicial, como diz o próprio termo, é apenas o início, pois o professor está em constante reflexão e aprimoramento, por meio da formação continuada que fornece os subsídios para enfrentar os desafios que surgem a todo momento no atuar da profissão. Sendo assim, é possível visualizar que a formação de professores, tem como marco inicial a entrada do aluno e futuro professor no curso de licenciatura por ele escolhido, mas que será um processo constante, durante toda a sua caminhada profissional na educação.

Freire (1991, p. 58) importante educador e pensador brasileiro, dá pistas da complexidade que é o processo de formação do professor, demarcando que isso não ocorre apenas em um momento específico. “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira

às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, por meio deste pensamento já entende-se que a formação é permanente e por isso existem espaços e tempos privilegiados para que o processo possa construir-se da maneira mais eficiente possível.

Esse espaço, que se faz importante para a formação é encontrado nas universidades, que ofertam os cursos de licenciatura, nas diversas áreas de atuação e buscam aprimorar-se e atualizar-se para ofertar cursos de qualidade, que visam uma formação teórico e prática, aproximando o aluno através das experiências e vivências na universidade e na escola, que seja capaz de atender a demanda do contexto educativo.

Então, a partir do ingresso do futuro professor na universidade, a mesma tem o compromisso de ofertar uma formação qualificada e competente para esses docentes no âmbito do Ensino Superior. Como principal ponto, nas palavras de Gatti (2010, p. 1359). “As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial [...]”.

Na perspectiva de Pimenta, espera-se que a licenciatura desenvolva e propicie momentos de formação para que, sobretudo, o professor possa ter um olhar mais humano para o processo educativo, que além de saberes e competências, é essencial que se tenha profissionais capazes de ver as questões sociais do contexto, os aspectos subjetivos de cada um, neste processo que é essencialmente histórico.

[...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] (PIMENTA, 2009, p. 18)

A formação inicial de professores, configura-se cada vez mais desafiadora, mas com o compromisso de todos os envolvidos, muito pode-se fazer e principalmente avançar, no sentido de maior interação e colaboração no processo. Surge então, a necessidade da parceria entre a universidade e a escola, por meio da inserção do futuro professor em programas, atividades, estágios que o permitam na formação inicial o contato direto com a escola, espaço fundamental para o processo formativo.

Assim para os cursos de licenciatura, torna-se importante voltar a atenção para um contexto de formação que abranja também o espaço escolar como local privilegiado de saberes

para a profissão docente. É interessante que o futuro professor consiga desde cedo entender alguns aspectos como “[...] a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.” (GATTI, 2010, p. 1359). Esse contato é essencial pois possibilita uma visão geral da profissão, o que e o como funciona na educação, e ainda o que precisa ser aprimorado.

Neste aspecto, também ressalta-se que é preciso um conjunto de elementos a serem considerados no processo de formação de professores. “A profissionalização dos docentes se constrói a partir da confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas; uma formação de qualidade; e uma administração e avaliação que fortaleçam a capacidade dos docentes em sua prática.” (VAILLANT in GATTI 2015, p. 39). Assim sendo, a realidade social da educação no mundo atual deve ser considerada, como também repensar as formas de administrar e avaliar a prática do professor tornando-as mais participativas pelos envolvidos, com vistas a uma formação de qualidade.

Ao falar de uma formação de qualidade não se pode esquecer das bases teóricas que o curso de licenciatura deve preconizar, como fundamentais para o conhecimento do professor, os elementos essenciais da didática, assim como a capacidade de refletir e pensar sobre as questões provenientes do contexto social, importantes para que o professor tenha a base para o seu saber fazer docente.

[...] Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2009, p. 18)

Na sequência, apresenta-se os saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, citados por Pimenta(2009) em suas obras, que nos ilustram um pouco, do que é necessário à um professor em formação desenvolver, sabendo que este processo não termina no curso de licenciatura, mas perdura por toda a prática pedagógica e escolar dos professores.

Ao ingressar no curso de formação inicial, o aluno já possui saberes da experiência, enquanto parte de sua trajetória na escola em contato com professores, através de experiências escolares socialmente disseminadas. “[...] O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. [...]” (PIMENTA, 2009, p. 20). Deste modo, dizem também respeito aos

saberes da experiência, aqueles que o professor produz no cotidiano da sua prática, em constante reflexão com as teorias educacionais e seus colegas de profissão.

Como importante saber da docência, evidencia-se o conhecimento, que por definição diz respeito à aquele que é estruturado a partir das informações, que move a ciência e que significa poder para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. O papel do professor frente esta demanda é mediar as informações que o aluno tem e possibilitar a construção de conhecimentos. Assim a educação torna-se um processo de humanização, onde professor e aluno trabalham de modo coletivo e interdisciplinar com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 2009).

Diante do exposto, na perspectiva de Pimenta (2009), não bastam apenas os saberes da experiência e do conhecimento, é necessário desenvolver os saberes pedagógicos, que vão além da ideia inicial que o professor necessita apenas ter didática e saber as técnicas para ensinar. É importante ir além, na visão de que estes saberes anteriormente citados, são influenciados pelas necessidades pedagógicas do contexto escolar e que se reinventam a partir da prática social da educação. Estes saberes pedagógicos colaboram com a prática, pois os problemas decorrentes desta, sugerem constante vinculação com as teorias da educação.

Em relação aos saberes expostos, emerge a necessidade de pensar um currículo para os cursos de licenciatura que seja capaz de atender a demanda que o desenvolvimento destes saberes impõe, que aproxime a formação na universidade com a prática da escola na formação inicial de professores.

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2009, p. 16)

Por meio da afirmação acima, é fundamental pensar uma dinâmica curricular voltada para o desenvolvimentos da identidade profissional docente, que possibilite ao professor vivenciar as mais diversas experiências escolares e que permitam ao mesmo fazer as suas escolhas diante da sua prática, tendo como entendimento que a identidade é um processo histórico de construção e parte de aspectos coletivos e individuais.

A teoria de Tardif (2014) em relação aos saberes docentes, nos aponta que o saber dos professores é plural e temporal, entendendo que este é adquirido num contexto de vida e da profissão. Entende também que os saberes docentes, são provenientes de diferentes fontes, e

estabelecem uma relação de valor diferente para cada professor. Na sequência, especifica-se quais são esses saberes na formação docente.

Primeiramente, os saberes disciplinares dizem respeito aos saberes adquiridos na formação acadêmica, através das disciplinas oferecidas pela universidade. Saberes curriculares, referem-se aos programas escolares, ou seja, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos de uma instituição escolar que os professores devem aprender. (TARDIF, 2014)

Posteriormente, os saberes experienciais são aqueles que o profissional docente movimenta no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Também, há os saberes da formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, assim o professor e o ensino constituem-se objetos de estudo para as ciências da educação. (TARDIF, 2014)

Um bom professor deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Em suma, o professor ideal é aquele que consegue reunir um pouco de cada um dos saberes citados anteriormente em sua prática pedagógica. (TARDIF, 2014).

Porém, na realidade ocorre uma distância entre os saberes da formação e os saberes experienciais, porque em muitos casos os próprios professores valorizam mais os saberes da experiência prática do que aqueles trabalhados nos cursos de formação, e os formadores ficam atrelados ao contexto formativo da universidade, distanciando-se da escola. Esse pensamento, não contribui para uma formação ampla, visto que os saberes funcionam em conjunto, ou seja, se um deles falhar o processo de formação fica comprometido.

[...] acredito que somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. O conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual. (FACCI, 2004, p. 70)

Desta forma, Facci (2004) colabora e complementa o pensamento de Tardif (2014), frisando a importância da tradição histórica das teorias da educação para a formação do professor. É através do entendimento do passado, que nos firmamos no presente e projetamos o futuro. O conhecimento é assim entendido como categoria central dos saberes docentes.

A complexidade que envolve todas as questões já discutidas e relacionadas à educação, e desta forma, dizem respeito ao professor, nos chama a atenção para a responsabilidade que é

formar bons professores para o presente e o futuro, que são cada vez mais incertos. Para isso, Nóvoa (2009) nos alerta nos seguintes pontos a pensar à formação de professores.

O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de ação: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. (NÓVOA, 2009, p.11).

Dessa forma, Nóvoa (2009), constrói seu pensamento acerca da formação de professores dentro dos “5 P”, acima citados, e que nos dão subsídios para o perfil de um docente mais preparado e atualizado segundo as demandas da contemporaneidade. Para isso, apresenta-se a seguir cada uma das propostas deste autor para uma formação de professores construída dentro da profissão.

O *P1- Práticas*, nos convida a abandonar a ideia de que ensinar é fácil e que qualquer pessoa com capacidade de repassar determinado saber pode fazê-lo, ao contrário estas práticas são extremamente difíceis e complexas. “A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2009, p.13) Um ponto importante nas práticas dos professores é a inovação, usar a criatividade para promover mudanças na rotina das práticas escolares.

O *P2- Profissão*, pensa que outro modo de encarar a formação é devolvê-la para os próprios professores. “A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2009, p.14). Neste sentido o autor delineia que é preciso dar uma atenção especial aos primeiros anos de profissão, em que este docente se integrasse ao professorado e a cultura escolar, que tem a função de consolidar essas bases que o seguirão por tempos, assim segundo ele, esta etapa deve ser parte da formação oferecida nos cursos de licenciatura.

O *P3 Pessoa*, afirma que antes de qualquer outro aspecto, o professor é uma pessoa, um ser humano, dotado de inteligência e sentimento, que traz consigo também as características de uma pessoa que tem histórias de vida e experiências, que marcam o seu modo de ser. “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.” (NÓVOA, 2009, p.15), sendo portanto um ser por inteiro, pessoa e professor não podem andar separados. Os professores devem promover um trabalho sobre si próprios de

autorreflexão e auto análise, resgatando a identidade deste profissional, que devido a tantas exigências científicas acaba se perdendo.

O *P4 Partilha*, diz que “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.” (NÓVOA, 2009, p.16) O objetivo é construir o conhecimento de forma coletiva, aliado a formação continuada, permitindo o diálogo entre colegas e a construção de projetos comuns na escola. Para crescer como um bom professor é preciso estabelecer parcerias, internas e externas.

É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009, p.17).

O *P5 Público*, refere-se a sociedade, e a habilidade que a escola tem de não comunicar para o ambiente externo aquilo que é desenvolvido dentro dela. “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p.17), nesse sentido é importante romper a ideia de que a escola é desvinculada da sociedade, e portanto resiste em mostrar suas ações e participar das avaliações externas, ao contrário, necessita estar junto nas discussões sociais a fim de conquistar a comunidade para o trabalho educativo.

O conceito de bom professor é a meta de todo docente que propõe-se e dedica-se ao ato de educar, perante aos outros e a si mesmo. “De forma simples, procurei identificar cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social.” (NÓVOA, 2009, p.18), assim surgem algumas pistas de um caminho que ainda precisa ser percorrido.

A formação de professores não tem um método ou forma específica a ser seguida pelos cursos de formação, que digam o que é adequado ou não, mas existem teorias que, a partir de estudos, clareiam o caminho, permitem refletir como cada um dos aspectos apresentados é importante e possibilitam assim a construção de uma concepção formativa que norteie esse processo. Além dos saberes docentes abordados, há também outros fatores importantes na formação docente, como as dimensões que este abrange.

Nóvoa (2009) e Pimenta (2009) compartilham a ideia de formação de professores em três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. Para ambos os autores, esses três

aspectos tornam-se essenciais para o processo de formação. Pimenta (2009, p. 29) ao referir-se a dimensão pessoal, nos afirma que, “produzir a vida do professor implica valorizar como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. [...]”

Produzir a profissão docente requer a mobilização de saberes da prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica, dotando-a de saberes específicos, mas sabendo que não são os únicos, dada a grande complexidade da formação docente (PIMENTA, 2009).

Ainda, em relação às dimensões formativas, apresenta-se o aspecto organizacional, no sentido do âmbito escolar e das vivências cotidianas neste, para “[...] produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.” (PIMENTA (2009), p.30).

Tanto em relação aos saberes da formação de professores, como nas dimensões desta formação, apontados por Tardif (2014), Nóvoa (2009) e Pimenta (2009), que convergem suas teorias no sentido de que a formação na universidade necessita cada vez mais estar aliada à escola, como campo prático da formação, em que as teorias da educação têm importância fundamental para a formação do professor e o desenvolvimento de sua profissão.

Neste sentido, importantes caminhos são apontados, mas que ainda requerem aperfeiçoamento, alinhando cada vez mais as partes envolvidas na formação docente, unindo esforços em prol de objetivos comuns. Novamente reafirma-se, uma educação de qualidade perpassa por uma formação de professores que capacite seus profissionais com o máximo possível de conhecimentos necessários para seu desenvolvimento no contexto educacional. Construir este processo de qualidade é compromisso de todos, direito de uma sociedade que quer avançar e progredir.

Entender o porquê ainda não alcançamos um padrão de qualidade elevado, não é tarefa fácil, mas voltar o olhar para formação de seus professores, é um bom começo, se “[...] por um lado, a formação de professores é um dos temas mais candentes na área da educação, há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores [...]” (LIBÂNEO in CANDAU, 2002) e buscar realizá-la e desenvolvê-la deve ser o compromisso de todas as partes envolvidas: governo, sociedade e escola.

Nesse sentido, ser professor para a escola dos tempos atuais, não basta apenas reproduzir técnicas, métodos e conteúdo e a formação de professores compreende esse movimento da história, que requer um professor capaz de mediar a aprendizagem do aluno com

os objetos do conhecimento, corroborando com as ideias de Pimenta (2009, p.15) que faz a seguinte colocação.

[...] contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e da concepção que o considera como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Assim sendo, a formação de professor é alvo de constante revisão, para que se possa entender o papel no professor e seu saberes frente a uma realidade que muda constantemente e exige cada vez mais deste profissional, que necessita atrelar seu fazer pedagógico em muitas questões do contexto, que influenciam diretamente no seu trabalho e conseguir organizar todas elas na rotina das atividades escolares.

O professor não ensina somente, mais do que isso, ele juntamente com o aluno está aprendendo, e isto é totalmente benéfico à sua formação. O novo, provoca uma mudança e desacomoda, porém também faz com que haja resistência da parte de alguns, que ainda não conseguem visualizar o movimento histórico da educação. A escola é o espaço da aprendizagem e ao professor cabe fortalecer ainda mais este processo, proporcionando ao aluno diferentes maneiras de experienciar o conhecimento.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2009, p. 15)

Pode-se observar nas palavras acima a necessidade da pesquisa acadêmica e de atualização pedagógica, de espaços para reflexão com seus pares, na formação inicial e continuada do professor como instrumento de qualificação profissional. Pois, como dito, ninguém tem poder de formar ninguém, sobretudo trata-se de um processo de construção pessoal, que é compartilhado com os outros, e que também requer a união de esforços entre os governos e as redes de ensino.

Nas palavras de Pimenta (2009) pode-se entender a necessidade do desenvolvimento de pesquisas pelo aluno de licenciatura na sua formação inicial, como instrumento de conhecimento da atividade escolar. Sendo assim, a pesquisa torna-se princípio formativo da

docência, para que esse professor vivencie momentos de investigação científica e reconheça a importância desta prática para a profissão docente.

“O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.” (IMBERNÓN, 2009, p. 41). Por fim, é essencial que a formação inicial desperte no aluno, o futuro professor, a importância de desenvolverem-se como profissionais pesquisadores, autônomos, comprometidos com o conhecimento, que articulem os saberes da formação docente e aperfeiçoem as dimensões da sua profissão por meio da formação continuada, embasada na reflexividade da sua prática, de diferentes modos, como veremos na sequência do texto.

2.2.2 Formação continuada e processos de qualificação da formação docente

A formação continuada de professores parte do entendimento que o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola, necessita de um complemento à sua formação inicial. Ao concluir um curso de licenciatura, o professor encerra assim, o período de formação inicial, mas sabe-se que este período não é suficiente para ensinar tudo que a profissão lhe exige, assim sendo a formação continuada tem a função de dar suporte e qualificar o trabalho docente.

Para tal, o professor não limita-se ao ato de ensinar, mas sobretudo, ele torna-se alguém que necessita sempre aprender, assim [...] pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. [...] (PIMENTA, 2009, p. 29). Esse fato, é de certa forma, para adequar-se ao movimento do mundo, que está em constante mudança e requer que o professor se adapte a cada tempo de acordo com as necessidades deste, e seja capaz de atuar pedagogicamente frente ao contexto.

Deste modo, o processo de formação do professor é tão amplo e segue por toda a sua trajetória educacional, que Imbernón (2011) o trata como formação permanente, ou seja, parte da ideia que a formação não termina, é uma construção coletiva que se dá no cotidiano escolar a todo momento. A formação permanente baseia-se nos seguintes pilares e princípios.

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum, com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.

- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação. (IMBERNÓN, 2011, p. 73)

Destaca-se nesse sentido, os conceitos acima citados de “reflexão individual e coletiva”, “prática teórica” e “ambiente formativo de colaboração e interação”, no sentido que são aspectos fundamentais na prática docente, que o professor deve considerar em toda a sua trajetória educativa. Ainda, nos fornecem pistas do que é mais essencial a ser pensado para uma formação permanente dos professores, que seja efetiva e tenha resultados na melhoria do processo educativo.

Porém, o que tem-se visto no cenário atual, é uma formação continuada de caráter transmissor (IMBERNÓN, 2010), onde um momento de formação visa contemplar a todos, como se suas problemáticas fossem as mesmas, o que não é verdadeiro. O professor torna-se passivo neste modo de formação, ouvindo e pensando sobre os assuntos abordados, mas pouco disso será efetivado no seu fazer pedagógico.

Assim, a formação ofertada para os professores pelo seu sistema de ensino, limita-se a cursos, palestras e seminários, que são momentos importantes, porém demonstram pouca adesão dos professores as informações obtidas, em partes por esses muitas vezes estarem desconectados da prática escolar, e por ficarem no âmbito da discussão, sem propor alguma mudança efetiva.

[...] No que se refere a formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2009, p. 16)

Evidencia-se que muita informação e atualização se tem buscado, mas que efetivamente pouco avanço para a formação dos professores e para o contexto escolar tem-se alcançado. Diante da ineficiência destes programas, alguma alternativa a ser buscada pelos professores, gestão escolar, poder público é urgente que aconteça na tentativa de melhorar a qualidade da educação.

Desta forma, necessita-se pensar de uma forma diferente, pela perspectiva dos professores “[...] serem sujeitos da formação, e não objetos dela [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Esse movimento, significa uma mudança radical do modelo em foco de formação

continuada de professores, para outro que se dê autonomia e participação nas escolhas e na realização das ações que integrem esse novo modelo de formação.

Ao pensar um novo modelo de formação, muitas questões fazem-se relevantes para serem levadas em consideração. Desse modo, Candau (1997) destaca três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: - a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e - o ciclo de vida dos professores. Estes elementos são importantes para o entendimento de, onde a formação continuada irá ocorrer, sobre qual princípio acontecerá e de que forma se dará, respectivamente relacionados aos acima citados.

A formação continuada tem como objetivo fornecer subsídios ao professor para lidar com a mudança e praticar a inovação, para isso, é fundamental o professor ter clara compreensão sobre seu contexto, e mais ainda, ser crítico sobre ele, ao ponto de identificar onde evoluir e como agir no cenário que é incerto, mas que o planejamento das ações é a melhor maneira de enfrentar os problemas existentes.

[...] formar o professor na mudança e para mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Como se vê, o compartilhamento de conhecimentos, materiais, e experiências por meio do diálogo e da troca entre seus pares, fortalece o vínculo entre os professores e proporciona um ambiente colaborativo na escola. Este por sua vez atua mais fortalecido e coletivamente em prol das questões mais delicadas que necessitam de união dentro da escola, para assim superar as adversidades que surgem do contexto social.

A formação de um professor pesquisador/reflexivo é, sobretudo, frente às mudanças do contexto, uma necessidade e uma possibilidade de construir novas práticas pedagógicas. O poder social de um professor dentro da sala de aula com seus alunos é inegável, do ponto de vista que juntos podem repensar toda e qualquer situação, propondo maneiras de melhoramento das condições da vida cotidiana das pessoas.

Na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo. (FACCI, 2004, p. 57)

Mas para que esse processo em sala de aula ocorra, a formação do professor necessita ser fortalecida para que o seu atuar seja condizente a esta ideia. A formação continuada de professores deve preconizar este princípio de reflexão das práticas, propiciando momentos e espaços para que o professor consiga realizar isto, consigo mesmo e com seus colegas, através de vivências colaborativas na escola.

A construção de uma formação reflexiva é aliada do desenvolvimento dos saberes docentes do professor, no sentido de que valorizam a identidade do mesmo no processo formativo. Mas para que as escolas consigam introduzir esse novo modelo de formação, muitos componentes estão associados e necessitam estar alinhados para o sucesso destas ações.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo. (PIMENTA, 2009, p. 31)

Ainda, para Pimenta (2009), ao se referir a formação de professores reflexivos, esta vai além, ao afirmar que compreende este processo como um projeto humano emancipatório. O professor enfim assume a sua formação e deixa de ser passivo neste processo, de ouvinte ele passa a ser protagonista de ações que contribuam com a sua prática educativa e o contexto escolar.

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada, que apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas- nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente. (IMBERNÓN, 2010, p. 8-9)

Evidencia-se acima a superação do modelo de formação continuada em que estamos inseridos, em que o professor é um mero receptor de ideias e pensamentos ideais, que efetivamente pouco se aplicam. Outro ponto importante, é a visão dos professores para com os especialistas que ministram a sua formação, no sentido de que os formadores dominam os campos do conhecimento e o professor recebe os mesmos.

Essa visão de formação continuada, necessita urgentemente ser revista, buscando novas possibilidades para este processo. Assim sendo, reafirma-se a ideia que o professor seja protagonista da sua formação permanente, que tenha condições de desenvolvê-la segundo sua

identidade e alguns outros aspectos importantes como na seguinte afirmação “Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.” (IMBERNÓN, 2010, p. 9)

“A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.” (IMBERNÓN, 2010, p. 11) Nesse sentido, pensar o professor como pesquisador, leva ao entendimento que este processo ocorre de modo sistemático na universidade, para onde o professor necessitará voltar em cursos de pós graduação *stricto sensu*.

Este processo de qualificação da formação inicial, por meio da formação continuada, requer uma mudança na escola, no trabalho do professor e na sua maneira de pensar que o incentivem a seguir seus estudos reflexivos nos cursos de mestrado e doutorado. Mas para tal, muitas condições do entorno são importantes para que uma rede de ajuda seja estabelecida, fornecendo subsídios ao professor nesta busca pelo conhecimento.

É inegável que este tipo de formação está disponível ao acesso de uma minoria, que dispõe de vontade, tempo e investimento financeiro para tal. Por isso, os responsáveis da formação continuada que presa pela qualificação docente, necessitam repensar formas para que o acesso a este modelo novo de formação, bem como aos meios de ensino formal, estejam ao acesso o mais igualitário possível para os professores da sua rede de ensino.

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 13)

É deste modo, que pensar uma educação diferente irá contestar o modo de formação seus professores. As mudanças sociais influenciam na formação docente e as políticas de gestão e operacionalização da educação, reconfiguram o papel docente, que necessita de apoio e incentivo para buscar a qualificação da sua formação com vista a tender as demandas do contexto.

Assim sendo, o trabalho em equipe e colegialidade são práticas essenciais para superar esse modelo de formação onde os professores são “culturalizados” profissionalmente por seus

formadores sem experiência prática. A proposta, desta forma, é levar em conta a diversidade e a contextualização para pensar a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela. (IMBERNÓN, 2010)

No entanto, é fundamental que o professor esteja engajado neste processo de mudança e inovação, pois este desempenha papel central no sistema educacional, na efetivação das propostas educacionais. “Em qualquer transformação educacional, os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional.” (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

Ao sintetizar o pensamento de Imbernón (2010) sobre a formação continuada, destacam-se os seguintes termos: clima de colaboração, defende que os professores participem de todo o processo de planejamento, execução e avaliação da formação; e tenham neste processo o apoio de seus colegas professores ou de um assessor externo.

As práticas pedagógicas são marcadas pelo individualismo, por isso a necessidade da observação de outros, porém este processo acontecerá a partir de um olhar formativo. De certa forma, essa ideia encontra resistência no corpo docente, pois se não bem estruturado pode ocorrer um processo avaliativo, que não é visto como produtivo para o professor, por trazer algumas desvantagens e inconveniências. Para isso alguns cuidados são fundamentais como estabelecer a situação problemática a ser revisada, que tipo de observação será usada, e os problemas que isto poderá acarretar.

Por fim, destaca-se aqui a ideia central de Imbernón (2010), do que é importante considerar no processo de inovação e mudança da formação permanente do professor.

Uma proposta possível poderia ser:

- Diagnóstico das formas de atuação dos professores em suas salas de aula mediante uma série de observações
- Exploração da teoria, realização de demonstrações, discussões e práticas em situação de simulação.
- Discussão reflexiva. Os momentos de discussão em grupos pequenos e as tarefas de resolução de problemas ao longo das sessões ajudam aprendizagem e a transferência para as aulas.
- Sessões de retorno dos professores e assessoria. O acompanhamento mediante a observação por parte de colegas ou assessores garante a transparência de estratégias de ensino de maior complexidade. (IMBERNÓN, 2010, p. 38)

Conclui-se que, “Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios deste novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social.” (IMBERNÓN, 2010, p. 31). Aí reside o grande

desafio da formação permanente dos professores, como qualificar este processo, para que se adquira maior valorização do fazer docente no contexto escolar e social.

2.2.3 Valorização profissional da carreira docente

Em relação a temática da valorização do professor, podemos compreendê-la e analisá-la de diversos ângulos e a partir de várias possibilidades. Inicialmente, este movimento da valorização profissional é derivado dos processos de formação inicial e continuada, no sentido de integrar a formação do professor que tenha como resultado a valorização da sua carreira, das práticas desenvolvidas, e o reconhecimento social da profissão.

A formação inicial tem papel fundamental para que o professor inicie sua profissão de maneira contextualizada, através dos saberes, dimensões e processos de construção da sua identidade docente, compreendidos e movimentados no desenvolvimento de sua profissão. O sentimento de valorização de cada professor, começa seu processo existencial, no momento que o professor apropria-se de sua formação e entende o real significado da atuação, do esforço empreendido para tal.

Nas concepções de Tardif, “[...] o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. [...]” (2014, p. 33), no sentido de que tradição histórica da profissão, desde o seu surgimento com o objetivo de servir a preparação intelectual das elites, posteriormente sua ligação com o trabalho, seus vínculos religiosos com as doutrinas que se incumbia de repassar e, mais atualmente, instruir os sujeitos com uniformidade através de um planejamento centralizado, não efetivam o saber do professor como central para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O profissional docente que entende a complexidade do processo de formação inicial, e a sua importância, é capaz de valorizar a sua formação, no sentido de que é um caminho árduo, sério e que não se encerra. O professor, é assim, aquele de quem a valorização emerge, o começo de todo este movimento, pois ninguém melhor do que ele para mostrar o esforço que exige uma formação de qualidade para o sujeito, a escola e a sociedade.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. [...]. (PIMENTA, 2009, p. 31)

No sentido de promover a valorização profissional, a formação continuada tem papel fundamental para que o professor assuma seu papel de auto formação, na perceptiva de refletir a sua prática com seus pares e a partir deste processo repensar as questões que são relevantes a valorização de sua profissão no contexto prático e das políticas públicas que norteiam a atuação docente, em conjunto com as instituições formadoras.

É fundamental que o professor sinta-se valorizado em sua profissão, principalmente no momento da sua atuação prática na escola. A educação como prioridade para uma sociedade, perpassa pela valorização de seus profissionais, e tem como objetivo uma formação inicial de qualidade, que dê suporte a prática escolar e possibilite ao professor a qualificação de sua formação, por meio de ações efetivas que aliem a realidade vivida com as teorias educativas em foco.

A formação continuada de professores, no ponto de vista contemporâneo, salienta a necessidade do professor, [...] colaborar para as decisões sobre cursos de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.” (PIMENTA, 2009, p. 32). Nesse sentido, pode-se entender que a opinião e a vontade do professor, se levados em conta no processo de formação continuada, fortalecem o processo de valorização do professor, o quem tem como consequência a melhoria do contexto escolar.

Assim, percebe-se o quanto a promoção de ações que integrem os professores, atente para a sua prática escolar, permitam a autonomia e o poder de decisão do professor sobre os aspectos da sua formação, são essenciais para que o professor sinta-se valorizado como profissional e possa estar engajado com o processo educativo, do qual é peça chave.

Neste sentido, as questões identitárias são fundamentais para que o professor adquira o reconhecimento pessoal e social de sua profissão. Assim, a formação continuada revela-se como o movimento da identidade dos professores, como parte do processo cotidiano na escola, que se propõe refletir as questões pertinentes a este contexto, a fim de promover a valorização profissional dos professores. Porém, evidencia-se contradições a este pensamento, o que podemos ver são algumas dificuldades que atrapalham este processo.

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade na sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação. (FACCI, 2004, p. 28)

Mas a realidade dos fatos encontrados, como citados por Facci (2004), estão longe do que pretendemos e almejamos. Muitos desafios fazem parte da vivência do professor e influenciam no processo de desvalorização do seu trabalho e da sua profissão, dado o descaso do governo e a falta de contextualização das políticas públicas que na sua maioria são impostas as escolas, e o professor sobrecarrega-se para cumprir as demandas que estas impõem, sem aos menos serem consultados sobre tais medidas.

Ainda neste contexto de desvalorização, é possível visualizar que a questão dos baixos salários inquieta e afeta a motivação pessoal e coletiva do professor, bem como a forma como é vista e desenvolvida a formação profissional dos mesmos. Neste sentido, o estudo em foco optou por delimitar as reflexões sobre a valorização da carreira docente, que envolvem as questões de progressão e promoção da carreira, da qualificação da formação, no aspecto do sistema ensino, ou seja, como o poder público organiza em sua documentação aspectos para a valorização profissional.

O processo de valorização da profissão docente tem início na escolha do sujeito pela profissão. Desta forma o futuro professor precisa gostar, demonstrar desejo e apreço pelo fazer de sua profissão, mas isto não basta, tampouco é suficiente para suprir todas as demandas educativas que o rodeiam. “É indispensável conseguir fazer com que a escolha pela profissão docente seja a primeira opção de carreira e considerar, particularmente, o perfil sociodemográfico dos professores e a melhora das condições de trabalho e da estrutura de remuneração e incentivos.” (VAILLANT in GATTI 2015, p. 43)

Em relação a isto, investir em remuneração condizente com a relevância social da profissão, criar estratégias e políticas públicas de incentivo a carreira docente, bem como nas condições físicas e emocionais das escola, tornam a profissão de professor atraente para os sujeitos, que ao buscar por essa carreira percebiam que há nela valorização do seu trabalho, fazendo com que sintam-se motivados a investir na formação e qualificação da sua profissão.

Para isso, é necessário romper com a paradigma da vocação para a docência, que o professor nasce com o dom de ensinar e muitas outras expressões que foram consideradas historicamente e que não devem ser seguidas como verdades absolutas. “Entender o professor enquanto um profissional, para este autor, é condição para trazer mais prestígio social, melhores condições de trabalho e remuneração.” (FACCI, 2004, p. 24).

Então, é de suma importância entender que ser professor é uma profissão, e como tal, merece condições para o seu desenvolvimento. Em relação a essas condições, destaca-se o olhar atento para a carreira do professor, garantindo-lhes uma estrutura de crescimento, assim como

as questões do contexto social, que afetam diretamente o bem-estar do professor, para que este sinta-se valorizado ou não.

A nosso ver a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. (IMBERNÓN, 2009, p. 46)

Desta forma, o investimento na formação permanente é mais que necessário, para que a profissão de professor seja reconhecida e valorizada. A qualificação dessa formação, quando buscada pelo próprio professor, é fundamental para o melhoramento das condições da sua profissão, pois este entende que ser professor frente as demandas educativas do contexto, exige constante aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, e buscar por tais conhecimentos, é essencial para a prática escolar.

Diante do exposto, o professor que busca a valorização do trabalho docente como profissão, entende a relevância da formação inicial e continuada para este processo. Pois, [...] circula, muitas vezes entre educadores que é mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter uma formação profissional. Tal visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente. (FACCI, 2004, p. 26)

Perante este contexto, o professor é responsável em parcela pela desqualificação do trabalho docente, no momento em que nega a necessidade de uma formação profissional permanente, e adota o discurso generalista que os aspectos afetivos são mais necessários que o conhecimento da profissão. Não podemos negar o papel das emoções para o professor, pois estas afetam sim a prática escolar, o que se quer ilustrar aqui, é que as emoções desacompanhadas dos saberes da docência, das competências profissionais e das dimensões formativas não tem efeito sobre a atuação pedagógica.

Percebe-se que neste contexto o professor assume a responsabilidade moral e afetiva sobre seus alunos, além da produção do saber, que é o foco da sua formação. Para tanto é preciso rever na formação dos professores estes aspectos morais e psicológicos, para que desempenhem sua função de acordo com essa realidade e tenham uma postura e um olhar sensível à subjetividade do outro, sendo esta, uma capacidade indispensável frente aos novos desafios.

Em relação aos aspectos afetivos e formativos da formação profissional, a escola é vista como espaço de socialização do conhecimento humano, pois quando trata-se do ser humano é relevante entendê-lo com um ser cognitivo, emocional e social. Assim, a afetividade do

professor perante os seres humanos com os quais convive é importante, como também firmar-se no conhecimento científico para demonstrar o caráter profissional de sua prática escolar.

O trabalho do professor consiste em fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento, a fim de “[...] reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, em face do esvaziamento por ele sofrido no contexto neoliberal globalizado” (FACCI, 2004, p. 2). O professor assim, necessita resgatar as bases de sua atuação docente, como profissional do conhecimento, que possui uma formação qualificada capaz de atuar pedagogicamente frente a demanda escolar.

Essa descaracterização da função do professor na escola não favorece a valorização do mesmo, pois de certa forma coloca uma sobrecarga elevada para o professor, que por vezes não consegue dar conta de tudo. “[...] O sentimento de desvalorização, além da questão do baixo salário, vem acompanhado por problemas sociais, que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não estejam estritamente vinculadas ao ato de ensinar. [...]” (FACCI, 2004, p. 32). Aspectos importantes do sistema capitalista como a exclusão social, questões da empregabilidade, globalização e produtividade influenciam no processo educativo e exigem do professor muitas responsabilidades, que descaracterizam a sua função profissional na escola.

Nesta linha de pensamento, pode-se observar que a profissão de professor está mais fortemente ligada com o setor público da sociedade, exercida por pessoas que não adquiriram prestígio social e portanto destinam-se a atender as classe mais populares. Quando inseridos no contexto público de educação, os professores deparam-se com uma realidade de desprestígio da sua atuação profissional, que de certa forma reflete na busca pela formação continuada.

Cada vez há uma percepção mais clara dos profissionais de que a inferiorização e desvalorização de seu trabalho e de sua condição docente está estritamente associada a inferiorização dos coletivos populares, de suas experiências e saberes e da instituição pública que os acolhe. Consequentemente percebem que sua valorização profissional está estreitamente condicionada à superação das dicotomias e hierarquias de nossa tradição política, que inferioriza tudo que é popular. (ARROYO, 2011, p. 80)

Neste sentido a valorização do professor, é peça chave para superar essa ideia de inferioridade do que é público, mas necessita de apoio do sistema de ensino, que é comandado pela elite política. O investimento financeiro do governo na educação pública, em todos os níveis de ensino, é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas que objetivem a qualificação da formação do professor, valorizando a sua profissão.

Porém, vê-se uma disparidade entre o ideal e o real, isso ocorre pelo fato de que educação é uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento histórico do mundo, por ser responsável pela formação humana, do pensamento e fonte de conhecimento para as pessoas, além de despertar a criticidade sobre as coisas.

É patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e consequentemente do trabalho do professor. A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. (FACCI, 2004, p. 33)

Assim, evidencia-se o caráter político que há perante a valorização do trabalho e do professor, em uma sociedade que não estima por sujeitos pensantes, que questionam e querem mudanças. O pensamento segue a seguinte linha: se valorizamos o professor com carreira, salários, condições de trabalho adequados para a sua função na escola, tornando-o motivado, e incentivamos este profissional a buscar formação continuada, qualificando sua atuação, teremos alunos melhores, escolas de qualidade e uma sociedade capaz de refletir e questionar o contexto que vive.

Entretanto o que tem-se é um cenário de muitas possibilidades, mas que efetivamente nada ainda foi modificado. Não há receitas prontas, nem absolutos milagres podem ocorrer, o que se espera são possibilidades, caminhos e ações que busquem incentivo e estímulo para fazer acontecer a valorização docente, por meio da qualificação da formação inicial e continuada.

[...] Não se trata, pois, de acreditar que a qualificação docente pode, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade. Ao contrário, acredita-se que uma política de democratização da escola pública que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita também, do professor de qualidade. Este deve ser buscado no aproveitamento dos que aí estão, por meio da formação contínua e também do investimento na formação de novos professores. Entretanto, a manutenção na escola do bom professor e a atração de novos dependem de uma política de valorização docente.” (AZZI, 2009, p. 36)

Assim sendo, é mais do que hora para pensar a valorização do professor que busca a qualidade na sua formação, com atrativos de carreira, para que este permaneça na profissão, junto a escola pública e permita a construção de um ambiente formativo e científico de qualidade para todos os seus envolvidos. A qualificação da formação do professor depende de uma política de valorização da carreira que incentive o mesmo a buscar aperfeiçoamento pessoal, que será refletido no contexto em que atua.

Enfim, valorizar a singularidade do professor e sua historicidade, significa investir na docência como meio de superação das barreiras existentes na escola, dando-lhes condições

físicas, financeiras e morais para o bom desempenho de suas práticas. Isto só será possível por meio de uma construção sociocoletiva, inserida numa sociedade globalizada, que depende de muitos para acontecer. (FACCI, 2004)

Por fim, para melhor compreensão das questões até aqui abordadas, anuncia-se o próximo capítulo desta dissertação que tem como ideia central discorrer sobre as políticas de formação docente, através dos conceitos do que são essas políticas, do ciclo de políticas e do histórico da formação de professores no Brasil, para assim entender como a formação dos professores é reflexo desses processos históricos e políticos.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O presente capítulo desta dissertação, tem o objetivo de compreender como as políticas de formação docente pós LDBEN 9.394/96 influenciam nos processos de formação inicial e continuada dos professores no Brasil, definindo seus conceitos e abordando a perspectiva do ciclo de políticas neste contexto. Assim sendo, é importante retomar através de um breve histórico, como estes acontecimentos foram importantes para a construção do que temos hoje, em relação à formação de professores, sendo que a LDBEN 9.394/96 demarca este estudo, no sentido de refletir aquilo que aconteceu após esta base legal, pensando como estes processos influenciaram na formação do professor e como nas legislações, o Plano de Carreira é um documento norteador da profissão docente.

3.1 Políticas educacionais: conceitos e definições

Inicialmente, partindo do que é fundamental para entender o princípio do assunto aqui abordado, o conceito de política é historicamente definido como tudo que acontece dentro da cidade, pois estabelece relação com o significado da palavra, que é “pólis” em grego. “[...] Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7)

Assim sendo, a figura do Estado assume papel importante na tomada de decisões sobre os fatos que ocorrem na sociedade. “Na modernidade, o termo reporta-se fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de um forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista, ou dele emanam. [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Como esse processo político que o Estado propõe acontece na prática social, é determinado pelo conjunto de ações que o mesmo desencadeia para exercer seu poder perante as esferas sociais e os indivíduos que estão sob sua responsabilidade. Assim sendo, política relaciona-se com poder, no sentido de comprometimento com o bem comum.

“[...] O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do estado- ou sociedade política- em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7)

O público incorpora-se ao termo política referindo-se a tudo aquilo que é básico e deve ser acessado por todos. “A definição de “política pública” deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade.” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35). Deste modo, as políticas públicas emergem com o intuito de garantir as pessoas seus direitos fundamentais para viver em sociedade.

As políticas públicas, assim, tem papel fundamental na organização e administração pelo governo, da mesma forma que contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social do Estado nos interesses do capital. Estes mecanismos são estratégicos para que o governo estabeleça determinado controle sobre as ações da sociedade, levando-a ao rumo que almeja. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011)

A criação e implantação de políticas públicas carregam em si muito do contexto histórico que surgem, bem como a forma prática que tomam, é reflexo das pessoas que a fazem e de tudo aquilo que as cerca. Nada vem do acaso e segue seu curso sem um objetivo claro, isso, como em muitos outros casos, também se aplica nas políticas públicas, que marcam a sociedade e são socialmente marcadas.

“[...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.” [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7)

Desta forma, as decisões que cada governo julga primordial em cada área, no determinado momento que está no poder, emergem das necessidades e prioridades da sociedade naquele determinado período. Assim, há possibilidades de diálogo e contextualização com o meio social, permitindo alinhar o que se pensa em nível macro ao que se faz em nível micro.

Para este estudo, a atenção está voltada às políticas públicas educacionais, sendo de interesse pensar como estes conceitos de políticas públicas permeiam o contexto da educação. Assim, as políticas educacionais, referem-se especificamente àquelas cujo objetivo é voltado para a área da educação, sobretudo o que o estado determina nos aspectos que dizem respeito a esta área.

Não obstante a todo movimento social que faz parte das políticas públicas, a educação é um campo influenciado por vários outros e marcado pela relação que estabelece com o contexto. “[...] Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante

muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas.” [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

É possível perceber na afirmação acima, o quanto o processo político vem carregado de interesses econômicos e sociais, que por vezes, traz em si um cunho de interesses particulares ou de um grupo específico. Este movimento, evidencia que junto de uma política educacional pode haver diversas outras intenções que não apenas objetivem melhorar o contexto educativo.

[...] Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *lôci* privilegiados. [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Nesse sentido, nas políticas educacionais muitos são os estudos que evidenciam os mecanismos de ação de uma política e, como a escola, espaço formal da educação é influenciado por tais ações. Em relação a isso, muito do que a política educacional pensa, não acontece por se tratar de um contexto amplo que depende de vários fatores para obter sucesso. Outro determinante é a forma como as organizações sociais adentram a escola e influenciam os processos educacionais, tornando por vezes, o ambiente escolar um espaço de reprodução das desigualdades sociais e dificultando as ações das políticas educacionais.

Assim, Saviani (2008) trata em seus escritos do processo de descontinuidade das políticas educacionais, que segundo ele são ocasionados por dois fatores, que serão expostos a seguir. Para tal, a descontinuidade das políticas educacionais é uma característica estrutural que impede os avanços nesta área e que são historicamente dificuldades a serem superadas pelo Estado.

Trata-se pois, de acordo com Saviani (2008), da escassez de recursos financeiros, em que historicamente os recursos destinados à educação parecem insuficientes para a demanda de investimentos que este setor requer. Diversos programas para destinação dos recursos foram criados ao longo dos anos, mas efetivamente os recursos não chegam onde realmente necessita, o cotidiano das escolas.

Outro fator, segundo Saviani (2008) são as intermináveis reformas geradas por cada representante político no exercício de seu governo, em que cada qual quer deixar a sua marca, aplicando reformas nas políticas educacionais a seu modo de pensar. Para exemplificar esse fator de descontinuidade nas políticas educacionais, o autor utiliza duas metáforas:

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague e do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Assim sendo, os limites da política educacional brasileira só serão superados quando o Estado equipar as escolas e investir numa formação e remuneração dos profissionais da educação, compatível com seu alto valor social. “[...] Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.” (SAVIANI, 2008, p. 16)

3.1.1 As políticas educacionais na perspectiva do ciclo de políticas

No atual contexto, percebe-se o quanto os interesses econômicos são levados em consideração em qualquer aspecto para o desenvolvimento e progresso da sociedade. Sendo assim, as políticas educacionais fazem parte deste contexto e que por sua vez, dependem dos aspectos econômicos para sua criação e efetivação. Analisar todo este processo das políticas educacionais, requer alternativas capazes de olhar os diferentes pontos que as constituem.

Ao entender como ocorre esse processo, de constituição das políticas educacionais, é importante, também compreender como ocorre o processo de construção de uma política educacional, de que forma uma política é elaborada, em que cenário social emerge e como a sua aplicação prática se desenvolve a partir da execução da mesma pelas pessoas a quem lhes compete realizá-la.

Para tal entendimento, faz-se uso das teorias de Mainardes (2006) que trabalha sob a perspectiva do ciclo de políticas, uma abordagem que tem como objetivo analisar as políticas educacionais, baseado nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48)

Inicialmente, Stephen Ball e Richard Bowe, formularam este método de análise para políticas educacionais, publicado em 1992, sobre o currículo nacional na Inglaterra e País de

Gales em 1981. A princípio, introduziram a ideia de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Porém, para a efetivação do ciclo de políticas, posteriormente Ball e Bowe (1992), modificaram os termos iniciais, pois estes não apresentavam uma linguagem clara em relação ao que se queria expressar. Assim, foram denominados: contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Deste modo, estes contextos possuem uma relação entre si, porém não podem ser considerados sequenciais, ou seja, não tem uma ordem no tempo ou uma linearidade.

No contexto de influência, onde geralmente as políticas educacionais são iniciadas, “[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. [...]” (MAINARDES, 2006, p.51). Há também outros órgãos públicos formais que articulam a influência sobre o processo de criação das políticas educacionais, como o Banco Mundial, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o FMI (Fundo Monetário Internacional).

“O contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto [...]” (MAINARDES, 2006, p.52). Assim, no contexto da produção de texto, os mesmos estão articulados com a linguagem pública da política. “[...] Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais, e os textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.[...]” (MAINARDES, 2006, p.52).

Por fim, no contexto da prática, onde se efetivam as políticas educacionais, segundo Ball e Bowe (1992), as políticas educacionais podem ser interpretadas e recriadas de formas diferentes, produzindo assim, efeitos e consequências que alteram ou modificam a política original, em relação também aos contextos de influência e da produção de texto.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p.53).

Desta forma, a partir do contexto da prática, é possível perceber o quanto a realidade dos processos educativos, se faz necessária para a efetivação das políticas educacionais. Nestes

três contextos, pode-se visualizar como o caminho de uma política educacional é traçado, e desta forma entender como todo processo é construído historicamente em um tempo e espaço dentro da educação.

3.2 História da formação de professores no Brasil

Na abordagem histórica da formação de professores no Brasil, as construções teóricas de Saviani (2009) são base para as reflexões que aqui serão propostas. Inicialmente, é importante trazer à tona, que muitas mudanças e reformas aconteceram no processo desde que a educação formal passou a existir em nosso país, mas porém, muitos anos depois ainda se busca um padrão consistente de formação docente, que seja referência e que possa gerar mudanças significativas no contexto educacional.

Como breve linha do tempo, em nível mundial, no final do século XVIII, ocorre a criação das escolas normais com o objetivo de formar professores, na Escola Normal Superior para o ensino de nível secundário e a Escola Normal ou também chamada Escola Normal Primária para o ensino primário. A primeira Escola Normal, foi proposta em 1794 e instalada em 1795 em Paris na França e na sequência nos demais países europeus. (SAVIANI, 2009)

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa começou suas análises da educação imperial, preocupando-se com o preparo dos professores. Este processo ganhou mais força após a independência em 1885, pensando na instrução popular. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Assim sendo, Saviani (2009) definiu seis períodos na história da formação de professores no Brasil.

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A seguir, baseando-se nestes períodos e nas reflexões de Saviani (2009), buscou-se compreender como a formação de professores construiu-se historicamente no tempo, para melhor entender como este processo ocorreu e de que forma chegou-se até o presente momento, com os modelos de formação que tem-se a disposição, percebendo os avanços obtidos e o que ainda busca-se alcançar.

No período de 1827 á 1890 ocorre os ensaios intermitentes, marcados pela criação das Escolas Normais nos países europeus. No Brasil, também é criada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal do país e posteriormente em outras províncias, porém essas escolas eram abertas e fechadas periodicamente, o que explica a denominação de intermitentes para este período. Esse modelo de formação consistia em preparar o professor para o domínio dos conteúdos que deveria transmitir às crianças, deixando de lado o preparo didático – pedagógico. (SAVIANI, 2009).

Na sequência, ocorreu o período de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), em que foi pensada a reforma nos planos de estudo, inicialmente no estado de São Paulo. “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola modelo anexa à Escola Normal- na verdade a principal inovação da reforma.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Apesar das reformas realizadas nas Escolas Normais, não foi possível constatar grandes avanços, permitindo assim um espaço propício para a organização dos institutos de educação (1932-1939), que objetivavam não apenas o ensino, mas também a pesquisa. Inspirados no ideário da Escola Nova, Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo, foram decisivos na implantação dos institutos de educação que “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim sendo, os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo, tornaram-se base dos estudos superiores e levaram-se ao nível universitário. Daí então, ocorre a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), no “esquema 3+1”, “[...] três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Quanto às Escolas Normais, o curso normal foi dividido em dois ciclos.

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. [...]. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim sendo, tanto nas Escolas Normais como nos Cursos de Pedagogia, o modelo de formação que ocorria neste período centrava-se na formação para o domínio dos conteúdos a serem ensinados, deixando para segundo plano a formação didática e pedagógica do professor.

Na história política do Brasil, o golpe militar de 1964 promoveu a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), que através de leis modificou o ensino primário e médio, denominando-os como primeiro grau e segundo grau. Ainda neste período, foi instituído para o curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Para a quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por fim, o período histórico que Saviani (2009) finaliza esse processo da formação de professores no Brasil, trata do advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Para ele, com o fim do regime militar a esperança era de novas perspectivas para a formação de professores, mas apesar da promulgação da LDB 9.394/96, esse momento na formação significou um “nivelamento por baixo”, através de cursos mais rápidos, baratos e de curta duração.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

O que também se evidencia são a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores. Um modelo de conteúdos culturais-cognitivos que visa preparar para o domínio específico da área ou disciplina que o professor irá atuar e outro modelo que considera a formação pedagógico-didático do professor como de fundamental preparação.

Na universidade brasileira, cada um dos dois modelos ocupa um lugar de destaque dependendo o curso de formação que diz respeito. Nesse sentido, se estabelece um dilema em relação a qual modelo é o melhor. Saviani (2009, p. 151) nos aponta que “[...] admite-se que os dois aspectos- os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático pedagógicos- devam integrar o processo de formação de professores. [...]”. Na sequência, o referido autor nos aponta o que leva a este pensamento. “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. [...]”.

Assim, integrar os professores formadores no contexto da escola, onde se efetivam as propostas educacionais e onde a atuação do professor acontece, torna-se uma possível saída para o dilema anterior. É preciso entender, que os dois pontos, forma e conteúdo são importantes para o professor e não devem ser sobrepostos, deveriam andar lado a lado na formação de professores qualificados.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, sem articulação entre si, o que é demonstrado através de cursos voltados para a formação da área disciplinar e o Curso de Pedagogia que volta-se para a formação pedagógica. A partir desta visão, a formação de professores no Brasil, para Gatti e Barretto (2009) esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos.

Diante de tal dilema, dificulta repensar a formação de maneira integrada e em novas bases, compartilhando ideias comuns, bem como a implementação de propostas que poderiam trazer avanços qualitativos nos cursos de formação de professores, com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Entende-se assim, que o modelo de formação posto, é criado para atender os objetivos neoliberais, o que tem fomentado cada vez mais uma formação instrumental.

Nesse sentido, o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual, não há como compreender o presente sem reportar-se aos acontecimentos e políticas de outras décadas. Ao longo da história da educação aqui exposta, no geral, percebe-se o quanto podemos avançar historicamente na formação de professores e também como as políticas educacionais são mobilizadas a fim de atender aos interesses do Estado.

3.2.1 Trajetória das políticas de formação de professores pós LDB 9394/96

Na história da formação de professores no Brasil e das políticas educacionais, ambos os temas nos convidam a pensar a trajetória destas políticas voltadas à formação de professores, delimitando-nos a olhar a partir da criação da nossa LDBEN 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional) de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases para a educação nacional, que atualmente rege o sistema educacional brasileiro.

A partir deste marco legal, muitos fatos ocorreram e mudaram os percursos educativos no país, exigindo cada vez mais, professores qualificados e comprometidos com a sua formação e a profissão que exercem. Deste modo, a legislação tem o papel fundamental de normatizar o que deve ser seguido por todos os sistemas de ensino no Brasil, a LDBEN estabelece como se dará a formação mínima para atuar como professor no nosso país.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.

Como expressa a lei, sobre o que se tem até o momento como referência para a formação de professores, ainda se admite a formação em nível de magistério para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que evidencia que historicamente pouco avançou-se, sendo que para os demais níveis a formação básica será em cursos de licenciatura de formação específica.

Após a criação da LDBEN 9394/96, muitas outras normatizações surgiram como forma de aprimorar e melhorar aquilo que com o passar do tempo tornou-se obsoleto. Para tal, com o decorrer dos anos foram criadas diretrizes, pareceres, resoluções, decretos e leis que tinham como objetivo preencher as lacunas que apareceram com o decorrer das práticas vivenciadas. A tabela a seguir, através de uma ordem cronológica, apresenta os documentos legais que foram surgindo para a formação de professores no Brasil.

Quadro 1- Documentos normativos para a formação de professores pós LDBEN 9.394/96

DOCUMENTO	O QUE ELE DIZ
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação.
Parecer CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

	Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.
Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que ocorrerá em colaboração entre a União, estados e municípios, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, por meio da mobilização social.
Decreto 6.755/2009	Institui a política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, e dispõe sobre a atuação da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no fomento de programas de formação de professores.
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

FONTE: Elaborado pelo autor.

Por meio do quadro acima, é possível visualizar que ao longo dos anos foram criados muitos documentos legais, com a função de aprimorar os aspectos que demonstraram fragilidades a partir da sua efetivação, melhorar aquilo que com o desenvolvimento prático necessitou de mudanças. Entende-se que a educação em todo país abrange um contexto amplo, em que por vezes, pensar algo que atenda as demandas de tantos é um trabalho árduo. Assim sendo, sua revisão constante é um meio de revistar o que está dando certo e modificar o que não obteve êxito.

As diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) surgem para complementar o que o traz o documento principal do Plano Nacional de Educação (PNE), já o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e o documento que normatiza a atuação da CAPES na formação de professores, surgem para trazer aspectos novos que antes passaram despercebidos pelos documentos anteriores, neste movimento é fundamental estar atento a estas mudanças, e principalmente aos fatores que ocasionam as mesmas. Para isso, visualiza-se que são poucos os anos em que nenhum documento legal foi instituído, isso demonstra que a temática em questão está presente na agenda das autoridades nacionais.

A partir do exposto, percebe-se que ao longo do tempo houve uma preocupação com a estrutura da formação de professores, buscando alcançar uma proposta formativa mais integrada entre os aspectos teóricos e da prática, visando um melhor desenvolvimento e aprendizagem do professor. Também é possível perceber um grande movimento para a integração entre as instituições públicas e privadas de ensino superior, buscando maior conexão entre o que é desenvolvido entre todos estes estabelecimentos educacionais do país.

Por fim, na história da educação brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente em relação à qualidade do ensino. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 109).

Dos atuais documentos legais em vigência, o Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento em vigência desde 2014, no qual foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até o ano de 2024. No sentido deste plano, destaca-se aqui algumas de suas metas que são de relevância para este estudo, principalmente as que tratam da formação de professores.

Deste modo, o PNE tem como meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo com o mapa de monitoramento do PNE, alguns estados já atingem essa marca, porém outros ainda não chegaram no patamar estipulado. (BRASIL, 2014)

Assim também, o PNE tem como meta 17, valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. Através do mapa de monitoramento do PNE, pode-se observar que este objetivo ainda não foi alcançado. (BRASIL, 2014)

Com o intuito de tornar possível uma formação de professores qualificada, foram criadas algumas políticas públicas de formação docente, com o objetivo de facilitar o acesso do professor à formação acadêmica de nível superior, em todo país, por meio de programas que incentivam financeiramente o ingresso e a permanência do professor em cursos de licenciatura. Dentre os quais destacam-se: o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, que objetiva a concessão de bolsas de incentivo financeiro, parciais ou totais, para nível superior de ensino, tanto licenciatura como os demais cursos de graduação. O Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação em instituições privadas de ensino, que obtiverem avaliação positiva do MEC e o Sistema de seleção Unificado (SISU) sistema informatizado do MEC, para oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É válido destacar, que estas formas de ingresso na universidade pública e privada no Brasil, através das políticas públicas citadas acima, não são ações exclusivas para a formação de professores, mas que as incluem e favorecem esse processo. Assim sendo, estes programas preveem o maior acesso das pessoas à universidade, desta forma também aos que desejarem ingressar nos cursos de licenciatura.

Mas para que a formação de professores tivesse um espaço mais específico nas políticas públicas, o governo federal cria em 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do

Magistério de Educação Básica, e a partir dela muitos outros programas, que a integram para fortalecer a qualidade da formação de professores no Brasil.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes pública de educação básica, a fim de, entre outras finalidades:

- apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
- identificar e suprir necessidade de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
- ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53)

Dentre os programas implementados, o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, destinam bolsas de incentivo financeiro, especificamente aos estudantes dos cursos de licenciatura. O PIBID, concede bolsas também para os coordenadores nas instituições de ensino superior e supervisores nas escolas da rede pública, participantes do programa. O objetivo do mesmo é inserir o acadêmico, futuro professor, no contexto da educação, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Posteriormente, foi criado pela Portaria da Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 o Residência pedagógica, tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Também fez parte deste conjunto de incentivos financeiros aos professores do Brasil, que já atuam na Educação Básica, inscrever-se para cursos de licenciatura, através de cadastro na Plataforma Freire, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), financiado pela CAPES. Compreende uma ação do MEC em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, para ministrar cursos de licenciatura para professores da rede pública, afim de que os mesmos cumpram a formação exigida pela LDBEN. Assim, as ações do programa voltaram-se para os seguintes aspectos.

- cursos de 1º licenciatura, para os que não possuem graduação;
- cursos de 2º licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação;
- cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 55)

Todos estes programas, ações e políticas representam um grande esforço coletivo para a qualificação da formação de professores no Brasil. Ainda, tem-se muito para avançar, mas o caminho é construído aos poucos, com a progressão do que vem dando certo e a construção de alternativas para aquilo que se quer avançar. Esta união de esforços para um grande movimento de formação de professores no Brasil é um ponto positivo que ao ser mantido e ampliado, tem a possibilidade de gerar bons resultados.

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49)

É nesse sentido, de processo contínuo, que a formação de professores adquire importância para o contexto educacional. Ter claro que a união para a formação qualificada dos professores em âmbito nacional, é de responsabilidade dos entes federados, promovendo as condições operacionais para tal processo, bem como a destinação de recursos financeiros e operacionais a fim de que isso aconteça.

Como nos diz Saviani (2009, p. 153), “[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes.” Neste âmbito, recentemente, surge o novo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

O novo FUNDEB, aprovado no ano de 2020 e que entra em vigor em 2021, no que trata das questões financeiras para a valorização dos profissionais da educação, prevê a implantação de planos de carreira e remuneração dos professores. Segundo o Manual de Orientação do Novo FUNDEB, estabelece os seguintes objetivos.

- Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;

- Medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2021, p. 55)

Desta maneira, destaca-se aqui o aspecto da remuneração condigna dos professores, que perpassa pelas condições e jornada de trabalho, piso salarial e condições para avanço na carreira docente. A jornada em busca da valorização docente perpassa por diversos aspectos já citados acima, e é fator determinante para a qualidade da educação, que compreende uma formação de professores qualificados, amparados por documentos legais que garantam seus direitos e explicitem seus deveres.

3.2.2 Plano de Carreira: a construção do documento legal do sistema de ensino

O plano de carreira, o estatuto do magistério ou qual outra denominação for usada pelos meios legais, diz respeito, ao documento que contém as principais informações regimentais dos profissionais da educação, que fazem parte do quadro de cargos ocupados através de concurso público. É criado por lei, a partir da Constituição Federal de 1988 e regulamenta um conjunto de normas que regem a profissão docente, “[...] 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)

Assim, no Manual Planos de Carreira e Remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública, elaborado pelo MEC para orientação a construção dos planos de carreira no Brasil, devem ser considerados os seguintes aspectos, com vistas à valorização dos profissionais da educação.

Um plano de carreira e remuneração deve ser aprovado em forma de lei, trazendo com clareza as finalidades e a abrangência para retratar concretamente as escolhas políticas realizadas para a valorização do profissional. Deve-se considerar, em sua estrutura e seu funcionamento, entre outros itens, os cargos e as posições de enquadramento possíveis, as regras de movimentação, o tipo de contrato e de jornada, a formação necessária e a forma de ingresso, os vencimentos e a remuneração (gratificações e adicionais), os critérios de afastamento e cessão, além da previsão de uma comissão para sua implantação e gestão. (BRASIL, 2016, p. 51)

Já anterior a este manual, a LDBEN 9.394/96, previa estas questões da carreira docente e de sua valorização, por meio de algumas condições garantidas por lei, para que a profissão

docente tivesse um embasamento legal e possuí-se caráter profissional mediante a sociedade. Desta forma, pode-se ver no que diz o Art. 67, sobre tais aspectos citados.

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.

(BRASIL, 1996)

Diante de tudo isso, pode-se visualizar a partir de quais bases um plano de carreira se estrutura. O profissional deve ingressar por concurso público e, ao exercer sua profissão no magistério, este lhe dá a garantia de formação continuada, piso salarial, progressão funcional, período para estudos e de planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho, tudo isso mediante algumas condições acima especificadas.

Assim, a meta 18 do PNE, diz assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

Por tanto, o manual do novo FUNDEB, no que diz respeito aos recursos financeiros para a valorização dos profissionais da educação e as condições de melhor qualidade da mesma. Uma grande conquista desta categoria é o piso salarial nacional que estabelece a remuneração mínima que um professor deve receber em termos de salário em todo território nacional.

Nesse sentido, os planos de carreira devem contemplar a capacitação profissional, em especial aquela direcionada à formação continuada ao longo de todo o exercício profissional, sempre visando à melhoria da qualidade do ensino. Associado a isso, deve-se observar as disposições afetas ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, uma vez que se refere à parte integrante do conceito de profissionais da educação básica. (BRASIL, 2021, p. 55)

Por tanto, percebe-se a importância de tais documentos, para a garantia de condições adequadas na profissão docente. É fundamental que o professor conheça e aproprie-se dos conceitos neles expostos, para que assim, tornem-se aliados da sua profissão, e tais legislações

façam parte do seu cotidiano e das práticas que atuam, com vista a construção de processos educativos mais qualificados. Também destaca-se o importante papel que desempenham as entidades de classe como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), atuando na garantia dos direitos dos professores brasileiros.

A partir do já exposto, tem-se a clareza do quanto as políticas de formação de professores são marcantes no processo histórico da educação. Os documentos legais contém informações, que ao conhecimento dos professores são fontes importantes de saberes para a sua atuação profissional. Para melhor orientar o estudo desses documentos, apresenta-se a seguir, uma breve contextualização teórica e metodológica da pesquisa que será desenvolvida, para que se tenha bases para a construção das reflexões propostas.

4 PERCURSOS TEÓRICOS E METOLÓGICOS DA PESQUISA

O capítulo três deste estudo tem como objetivo, conceituar e explicar como esta pesquisa foi pensada, e assim compreender como ocorreu o processo de levantamento dos dados, que posteriormente serão analisados. Para tal expõe-se aqui a opção e concepção de pesquisa, o desenho e a delimitação metodológica e os procedimentos éticos, que através disto, torna-se possível definir os percursos que a pesquisa percorre a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos.

4.1 Opção e concepção de pesquisa

Inicialmente é necessário pensar como a pesquisa se consolida como prática de busca e investigação do mundo, e a partir dela produzimos o que chamamos de conhecimento. Por meio das informações encontradas o processo de pesquisa se propõe refletir sobre as mesmas, propor novas possibilidades de pesquisa e traçar outros caminhos à ciência. É neste processo que se mantém o ciclo de investigação científica. Pretende-se desta forma, demarcar as concepções de pesquisa bem como as opções que faremos nesse estudo para melhor conduzir o mesmo.

No campo educacional a pesquisa é ferramenta primordial para as atividades de ensino e aprendizagem. Assim, toda pesquisa tem como ponto de partida um problema da realidade prática, e a partir da teoria, busca encontrar formas de pensar e agir sobre a realidade posta. Nesse sentido, trazemos para corroborar com esta ideia, as palavras a seguir.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática. (MINAYO, 2016, p.16)

A atividade de pesquisa é a maneira mais eficaz de pensar e fazer a ciência. No que se refere a área das Ciências Humanas, o caminho percorrido até chegar as definições atuais de pesquisa, bem como aos métodos utilizados nas pesquisas dessa área, demonstram muitos avanços no decorrer do anos como a superação do paradigma positivista, que defendia um método de estudo dos fenômenos sociais aproximado daqueles utilizados pelas ciências físicas e naturais (LÜDKE E ANDRÉ, 2018).

Este marco é importante para que possamos entender como se posiciona o pesquisador frente a sua pesquisa, quais as suas opções de pesquisa, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos mais apropriados para o estudo da temática em foco.

A pesquisa qualitativa é a forma mais ampla e utilizada nas pesquisas educacionais, pelo modo como se propõe a olhar os fenômenos que ocorrem no mundo. “[...] Um dos desafios atualmente lançados a pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.” (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p.6). Para dar conta de uma realidade complexa, é necessário uma abordagem qualitativa, capaz de possibilitar um olhar amplo do pesquisador sobre o seu objeto de estudo. Assim, quanto as características de uma pesquisa qualitativa é importante ressaltar os seguintes pontos.

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2009, p. 79)

De acordo com o exposto, definimos a pesquisa realizada como qualitativa pois aborda os seguintes aspectos: no intuito de compreender os processos de qualificação docente e em que medida os documentos oficiais, Planos de Carreira dos sistemas de ensino dos estados brasileiros da região sul, permitem esses processos buscando a valorização do seus professores. Assim se delimita o problema de pesquisa, o qual surge da realidade prática vivenciada pelos professores destas redes estaduais de ensino. O pesquisador neste estudo tem o papel fundamental de localizar e selecionar os dados que dizem respeito a sua temática dentro destes documentos, e a partir do seu olhar atento analisar o conteúdo explícito por esses materiais.

A relação do pesquisador com seu objeto de estudo, bem como os significados que este implica no processo de investigação, são fundamentais para a construção das reflexões dentro da pesquisa. Todo o processo é construído a partir de muito estudo, reflexões, enfrentamentos entre a teoria e os dados estudados referentes a temática abordada. É o que podemos entender na sequência:

[...] Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo que ele

conhece do assunto- portanto, em toda a teoria disponível a respeito-, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p. 5)

Assim sendo, uma pesquisa de abordagem qualitativa permite ao pesquisador aproximar-se do estudo, de modo que este possa refletir e agir na situação abordada. Diante do exposto, o método qualitativo traduz da melhor forma o que a Ciências Humanas se propõe a estudar enquanto área do conhecimento e se torna fundamental para tornar operacional os estudos das temáticas relacionados a este campo do conhecimento.

4.2 O desenho metodológico da pesquisa

Em relação aos pressupostos teóricos, é importante dizer em que ponto localizamos a posição da qual fala-se enquanto pesquisador, pois “[...] uma teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. [...]” (MINAYO, 2016, p.17). A partir da teoria definida, é possível entender melhor que perspectiva de abordagem tratamos a realidade pesquisada. Os conceitos que usamos também são definidos pela teoria, pois através desta marcamos teoricamente cada reflexão produzida.

Conforme o exposto, este estudo aborda suas concepções e análises na perspectiva crítica-dialética, baseado na teoria hegeliana, onde propõe que o movimento atual do conhecimento surge a partir das contradições provenientes dos processos anteriores. Segundo essa explicação um contrário significa que ainda não se chegou a compreensão que solucione esta oposição, e entende a realidade como processo, que se caracteriza pelos princípios de tese, antítese e síntese.

Sua elaboração acerca da importância do conceito de contradição como essencial na definição do ser e do pensar o fez combater o senso comum, que tinha uma rigidez em se prender à “oposição do verdadeiro e falso”, do mesmo modo que combateu a rigidez daqueles que atribuem a um sistema filosófico a posição de verdadeiro ou falso, sem capacidade para compreender “a diversidade dos sistemas filosóficos como desenvolvimento progressivo da verdade”. Hegel dizia que tal posição somente via na diversidade a contradição, sem ver na diversidade também a unidade, a identidade. Seu pensamento dialético precisamente via na diversidade também a unidade, porque no fluir se une o diverso e no interior das coisas mesmas e do pensamento está o fluir. (ROBAINA, 2013, p. 44-45)

Na teoria dialética hegeliana a investigação parte de conceitos distintos para que se analise as contradições emergentes deste processo. O intuito disso, é comparar os opostos a fim de produzir novas compreensões da realidade, esse movimento é primordial para a elevação do

pensamento. Em consonância com esta ideia podemos entender alguns aspectos relevantes dessa teoria.

A dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. (CHIZZOTTI, 2009, p. 80)

Por meio das palavras acima, é possível visualizar o quanto o movimento de contradição é importante para diversos pontos da vida humana. Assim sendo, tem contribuído para as reflexões acerca da produção do conhecimento, elevação do pensamento e transformação da realidade. “Na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2008, p. 7-8).

Assim, a teoria crítica dialética tem como pressuposto “transformar a sociedade pela prática” (PRESTES 1994), porém diante da proposta de análise das contradições internas dos Planos de Carreira dos estados brasileiros da região sul do Brasil, é pretencioso dizer que através deste estudo alguma modificação da realidade possa acontecer. Nesse sentido, o objetivo teórico e metodológico, no que tange a pesquisa desta temática, é provocar a inquietação, a reflexão dos processos de formação profissional, quanto a possibilidade de qualificação e melhor valorização pelo sistema de ensino, despertando o interesse pela temática, bem como a necessidade de mudar o posicionamento das pessoas, a fim de que pensem e possam agir de maneira a modificar suas realidades.

“O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2009, p. 80). Deste modo, o papel do pesquisador é fundamental para auxiliar o desvelamento das situações que estão implícitas nos fenômenos sociais e trazer à tona para reflexão os processos que fazem parte do movimento da sociedade. Entende-se também, que pela complexidade de que se dá os processos sociais, uma teoria pode não ser capaz de esgotar as possibilidades de análises, mas como pesquisador é preciso definir em qual linha de pensamento se ampara suas proposições.

Definida a teoria que embasou o presente estudo, é necessário pensar sobre o método de pesquisa, pois ambos são indissociáveis no processo de investigação científica. “Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, de forma inseparável.” [...] (MINAYO, 2016, p. 15)

Para tal, o hábito de pesquisar nasce e constitui-se em nós pelo prazer, por despertar gosto e vontade de aprender constantemente. Porém, isto não é suficiente para se consolidar este processo investigativo, é preciso mais, é necessário método, rigor e etapas para seu pleno desenvolvimento, assim se garante qualidade e confiabilidade ao ato investigativo.

O método de pesquisa é de fundamental importância para tornar possível e operacionalizar os processos de investigação científica, no que diz respeito a abordagem de pesquisa e os pressupostos teóricos. Tem assim a função de possibilitar o pesquisador realizar as etapas e processos que irá definir em sua pesquisa, para que possa chegar o mais próximo possível do que se propõe através do problema de pesquisa.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (MINAYO, 2016, p. 14)

Para atender a problemática de pesquisa, os objetivos propostos para a mesma e os pressupostos teóricos e metodológicos dessa investigação compreenderá, uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa será bibliográfica e documental. Neste sentido a pesquisa irá dialogar com as teorias sobre a temática abordada e buscará em fontes documentais os dados para analisar, atendendo aos objetivos do trabalho.

4.3 Procedimentos éticos

Em relação aos procedimentos éticos, no que tange esta pesquisa, é importante dizer que a Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, regula o acesso à informação no Brasil, tornando públicos a qualquer pessoa documentos que fazem parte do acervo jurídico dos governos. Deste modo, o Plano de Carreira dos Magistérios dos estados brasileiros da região sul, encontram-se disponíveis para o domínio público de qualquer cidadão, no site do seu referido estado.

De acordo com a Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, no capítulo 1 aborda quanto aos termos e definições.

VI- Informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimentos e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas

informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados.

Quanto aos benefícios, ressalta-se que para os professores dos sistemas de ensino analisados e para os estados, poderão obter nesta pesquisa fonte de consulta de dados e informações para suas reflexões. Será garantido o princípio da não maleficência, não havendo prejuízos ou riscos aos envolvidos direta ou indiretamente. Também de justiça no tratamento dos dados, possibilitando tratar os mesmos com clareza sem a função de julgar ou fazer juízo de valor das informações apresentadas.

Ao final desta pesquisa, o pesquisador utilizará os recursos de publicações no meio acadêmico como forma de divulgação e devolução dos resultados obtidos aos sujeitos que direta ou indiretamente sejam interessados e envolvidos neste estudo.

4.4 Delimitação metodológica da pesquisa

Para proceder a escolha do corpus da pesquisa, foi necessário atentar para o problema de pesquisa, assim é possível visualizar de que forma e onde foi possível encontrar as informações necessárias que respondam a este problema. Ao que se refere este estudo, recorre-se aos documentos como importante fonte para a pesquisa.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p.45)

Os documentos se constituem como importante fonte de informações, em que se pode identificar fatos e acontecimentos. Como acima exposto, diversas são as formas de documentação, exemplificando a importância destes registros para a sociedade de modo geral. Assim, olhar para estes objetos do conhecimento e analisar os mesmos se torna fundamental para compreensão de processos que ocorrem nos diversos âmbitos sociais.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p.45)

Assim sendo, este estudo teve como fonte de dados os documentos, por acreditar que estes são manifestações da realidade, e produzem efeito sobre a prática cotidiana das pessoas, e necessitam de um olhar atento pelo meio acadêmico, através da investigação científica.

Deste forma, por caracterizar-se com um estudo documental, o corpus deste estudo são documentos de domínio público, segundo a **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que trata do acesso à informação**. Para Seleção do corpus: Planos de Carreira do dos Servidores Públicos dos três estados brasileiros da região sul.

A seguir, o Quadro 2, apresenta as leis que dizem respeito aos Planos de Carreira que serão analisados neste estudo.

Quadro 2- Planos de Carreira do Magistério dos servidores públicos dos estados brasileiros da região Sul.

Estado Brasileiro	Plano de Carreira do Magistério
Paraná (PR)	Lei Complementar 7 de 22 de dezembro de 1976. Lei Complementar 103 - 15 de Março de 2004 Lei Complementar 130 de 14/07/2010
Rio Grande do Sul (RS)	Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974 Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020.
Santa Catarina (SC)	Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986 Decreto nº 1.863, de 25 de novembro de 2013 Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 Portaria P/ Nº 2633, de 19/11/2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentro da abordagem Dialética, foi trabalhada a categoria da *contradição* (contradição interna¹), como princípio de desenvolvimento e análise da pesquisa em questão. Assim, foi analisado o processo de interpenetração dos contrários como elementos necessários para compreensão das possibilidades de qualificação do professor, bem como através das condições de liberação, participação nas decisões, benefícios e progressões para tal, e em que medidas estes aspectos permitem a valorização da carreira docente, bem como ações de regulação, contenção, obrigações e limitações para o professor.

As categorias principais de análise nestes documentos, são norteadas pelos termos da qualificação profissional e valorização de carreira. Diante disso, alguns dos contrários que foram utilizados para coleta de dados, junto ao corpus da pesquisa, e levados em conta no momento da análise e interpretação dos mesmos são:

- liberação / regulação
- participação / contenção
- benefícios / obrigações
- progressão / limitação

Os contrários de liberação/regulação, tem como foco identificar nos documentos as partes que garantem ou não a liberação do professor para buscar a qualificação da sua formação profissional, porém também é necessário identificar se há regulação ou não dessa possibilidade e através de que medidas isso ocorre.

No que diz respeito a participação/contenção, buscou-se analisar o quanto a participação do professor é levada em consideração no processo de decisão pela qualificação da sua formação, e se em algum momento encontra contenção dessa vontade, pelo que consta nos documentos legais. Também nesse contrário, foi refletido de quem é a decisão pela formação continuada do professor.

Nesse sentido, também foi possível visualizar os benefícios/obrigações, em relação as bonificações na carreira relacionadas a busca pela qualificação profissional, mas que podem vir acompanhadas de obrigações ou não perante o sistema de ensino, ou algum aspecto que não favoreça ao professor buscar essa formação continuada.

Em relação aos contrários progressão/ limitação, visa identificar como o professor pode progredir na carreira por meio de sua qualificação profissional, e se há ou não limitações, como o tempo de atuação, mesmo que atinja a pontuação ou titulação necessária para avançar na

¹ Gera o movimento e o desenvolvimento das coisas. Ex.: a rosa surge do botão e este precisa deixar de existir para a rosa desabrochar.

carreira. É importante perceber também se há a possibilidade de progressão através da qualificação sem impedimentos por alguma limitação.

Para análise, compreensão e interpretação dos dados coletados, a partir das contradições acima citadas, foi utilizado a análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2016). Esse tipo de análise caracteriza-se metodologicamente pela objetividade, sistematização e inferência, visto que representa, segundo a referida autora, os seguintes pontos importantes.

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos por descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 44).

Diante desta proposta de análise de dados, baseada em Bardin (2016), a mesma estabelece três fases para a análise de conteúdo:

- 1) Pré-análise;
- 2) Exploração do material;
- 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

De modo geral, a fase 1 da Pré-análise consistiu em tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a estruturar um esquema para as operações sucessivas, é o primeiro contato do pesquisador com o material, sendo fundamental para conduzir sua visão do processo de análise.

Na pesquisa em tela nessa fase, já realizada, foi possível definir as categorias de análise, de onde surgiram os contrários que foram citados acima, e serão fundamentais para o seguimento da pesquisa nas demais fases. A partir da busca e definição das legislações referentes a cada estado, expostas no quadro 2, possibilitaram a visão geral do que será objeto da pesquisa.

A fase 2 da exploração do material, diz respeito a aplicar o que foi pensado na pré-análise, deste modo, optou-se pela escolha desta análise, por facilitar o manuseio dos documentos, pois esta oferece o processo de categorização, inicialmente definidas, mas que no decorrer da análise podem surgir outras categorias intermediárias. Neste estudo, será utilizada a palavra como unidade de registro, para categorizar os dados e posteriormente realizar as inferências.

A fase 2 na presente pesquisa, foi marcada por reunir o material para análise. Assim foi utilizada uma tabela, onde estão transcritos os artigos, parágrafos e alíneas que dizem respeito a cada um dos contrários buscados.

Por fim a fase 3 do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, foram realizadas a partir da categorização e das inferências, através de operações de codificação, decomposição ou enumeração. Esta fase, busca amparo no referencial teórico construído durante a pesquisa em foco.

Nesta fase foi possível compreender o que cada documento traz, em relação às categorias de contrários buscados, bem como visualizar o que tem e o que não tem em cada estado brasileiro, referente ao que se analisa. Diante da perspectiva dialética-crítica deste estudo, será possível fazer as inferências necessárias para se alcançar o objetivo geral e responder o problema de pesquisa proposto.

Para justificar esta escolha metodológica, corroboramos com o autor a seguir que nos explica sobre esta análise.

Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica a análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. (CHIZZOTTI, 2009, p. 98)

Assim, “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” (CHIZZOTTI, 2009, p. 98). Portanto, a utilização desta análise vem ao encontro da proposta teórica deste estudo, que buscará numa perspectiva crítica analisar os processos de qualificação da formação dos professores, nos Planos de Carreira dos estados analisados, e de que forma isso traduz a valorização da carreira docente.

Por fim, anuncia-se o próximo e último capítulo desta dissertação, com a exposição e reflexão dos dados pesquisados, bem como a sistematização do tema de pesquisa e a discussão dos objetivos propostos. Através desta organização metodológica, se faz possível percorrer os caminhos da pesquisa, com vistas à finalização das ideias levantadas e estudadas, para que se possa ter uma compreensão do que foi exposto e sistematização dos conhecimentos.

5 A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DOS PLANOS DE CARREIRA DOS ESTADOS DA REGIÃO SUL DO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA

No capítulo cinco tem-se como objetivo, identificar nos Planos de Carreira dos estados brasileiros da região sul, como a formação de professores é valorizada pelos mesmos, a fim de que alcancem uma qualificação profissional. Também busca-se analisar nos documentos legais dos estados brasileiros da região sul se o professor é incentivado a investir na sua formação profissional tanto inicial quanto continuada.

A partir das exposições e reflexões a seguir expostas, tem-se o intuito de entender como os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, operam de modo geral para garantir a qualificação dos seus professores, bem como o que impacta na valorização dos mesmos, expressa nos documentos legais, sem adentrarmos no contexto real da implantação destas ações. Nesse sentido, não se analisará o contexto individual de execução destas políticas formativas, mas o que o documento possibilita, no contexto da produção de texto.

5.1 Panorama geral do Plano de Carreira dos estados da região sul do Brasil

Diante do referido no capítulo anterior, o estado torna-se responsável por oferecer educação pública, segundo o Art. 205. da CF “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, passa a demandar do trabalho do professor, que assume o papel de funcionário público.

Assim, temos esta profissão assegurada por lei através de documentos legais como o Plano de carreira, que é elaborado pelo governo federal, estadual ou municipal no qual o sistema de ensino referido faz parte. “O exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo estado.” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 182). A própria LDB 9.394/96 define em seu Art. 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996).

A profissão docente quando compreendida nos seus aspectos de carreira, segundo Gatti, Barreto e André (2011) a questão que se coloca de imediato é se há algum diferencial

característico desse trabalho que requer um olhar especial. Nesse sentido, os mesmos autores utilizam-se dos argumentos a seguir para justificar tal afirmação.

Com essas considerações queremos sinalizar que a discussão sobre carreira e salário dos professores tem de ser colocada e considerada de maneira um pouco diversa em relação a outras categorias de trabalhadores. Também, é preciso agregar, nessa discussão, a questão da fundamental importância dessa categoria de profissionais para a formação de cidadãos em geral, tanto em seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade como em seus aspectos produtivos. Sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais. O aspecto da formação para a cidadania, muito lembrado nas formulações da educação, não é, no entanto, nessas formulações, definido com a clareza necessária. Nas estratégias dos governos para a educação, também não é termo esclarecido e conscientemente tomado. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 138)

É importante ressaltar que a profissão do professor torna-se essencial para a formação das demais profissões, e também para o desenvolvimento de cidadãos melhores capacitados para viver em sociedade. Se olhar por estes aspectos, o professor requer sim um olhar atento e carinhoso por parte do estado, na elaboração das políticas públicas e dos documentos legais que regem o sistema de ensino, e investir na formação desse professor é o primeiro passo no sentido de fazer melhor para aqueles cujos fazem tanto por todos.

Deste modo cabe ao poder público ofertar a formação continuada para seus professores, segundo o “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996), do Art. 62 que trata da formação docente para atuar na educação básica.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os sistemas de ensino estabelecidos pela LDB 9.394/96, dizem respeito ao que cada ente federado é responsável, assim neste estudo, os documentos legais analisados são válidos para os professores que fazem parte do sistema de ensino estadual dos estados da região sul do Brasil, e que atuam nas respectivas redes de ensino citadas a seguir.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; (BRASIL, 1996).

Partindo do entendimento que o sistema de ensino é responsável por proporcionar as condições para a formação de seus professores e por quais redes de ensino básico este é o responsável, o processo de qualificação da formação também é competência do mesmo. Deste modo, cada um dos estados que compõem este estudo, PR, RS, SC, possuem autonomia perante seu sistema de ensino, através de seus documentos legais, para garantir, ofertar e cumprir o que determina as legislações federais citadas anteriormente. Sendo assim cada estado organiza-se de uma maneira diferente para a concessão desses direitos dos professores.

O estado do Paraná possui o Programa de Desenvolvimento Profissional- PDE criado pela Lei complementar 103 de 15 de março de 2004, que o PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor na carreira. Este programa também visa estabelecer o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense (PARANÁ, 2021).

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar (PARANÁ, 2004).

No estado do PR, por meio da Lei complementar 130 de 14 de Julho de 2010, no “Art. 1º.Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2010).

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

Já o estado do Rio Grande do Sul, destaca-se por recentemente no ano de 2020, ter feito várias mudanças no seu plano de carreira, através da Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020. Porém, a apesar de várias modificações em relação ao plano de carreira anterior, a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que instituiu o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do

Rio Grande do Sul, não traz maiores avanços em relação as questão da qualificação da formação dos professores e sua valorização da carreira.

Por fim, o estado de Santa Catarina, possui o Decreto nº 1.863, de 25 de novembro de 2013, que regulamenta o afastamento do servidor público efetivo para frequentar curso de pós-graduação e estabelece outras providências. Este documento, é específico para que o professor possua um amparo legal na sua trajetória de qualificação profissional, e destaca-se como de grande relevância para a carreira dos professores.

De modo geral os planos de carreira enquadram a carreira profissional do professor a partir de dois aspectos: classe e nível. O nível diz respeito a linha de habilitação funcional do professor e a classe constitui a linha de promoção e avanços na carreira docente. Também alguns termos como jornada de trabalho, deveres e responsabilidades e remuneração são recorrentes nos Planos de carreira analisados, porém é importante ressaltar que para se tornar um profissional efetivo do quadro de professores do sistema de ensino no qual se insere e adquirir essas vantagens, este perpassa pelo recrutamento, seleção, nomeação, posse e estágio probatório, só depois destes passa a ter seus direitos garantidos e previstos nos documentos legais.

A existência de planos de carreira para o magistério é um princípio que foi consolidado na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 248).

Na sequência, cada uma das seções irá analisar as categorias estabelecidas pelos contrários que nortearam a busca pelos dados nos Planos de Carreira. Assim sendo, foram elaborados quadros, com a transcrição dos artigos, parágrafos e alíneas do Plano de Carreira, dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina², pois trata-se do documento base para os profissionais da educação no sistema de ensino estadual da região sul.

5.2 Categoria de análise de dados: contrários liberação/regulação

² Reitera-se aqui que o estudo fez uma análise dos documentos no contexto da produção de texto na perspectiva de Ball e Bowe (1992), ou seja, sabe-se que em situações concretas a letra do documento não produz efeitos práticos, porém não se tratou desses aspectos nessa pesquisa.

Neste espaço foi analisado os contrários de liberação, que tem como foco identificar nos documentos as partes que garantem ou não a liberação do professor para buscar a qualificação da sua formação profissional, porém tem-se a regulação em que é necessário identificar se há ou não essa possibilidade e através de que medidas isso ocorre. Assim entende-se que, se o sistema de ensino permite a liberação ou não do professor e de que forma isto é regulado ou não pelo sistema de ensino, se existem algumas regras ou critérios que fazem parte deste processo.

Os dados analisados foram retirados do PC dos estados brasileiros da região sul, para que por meio dos dados selecionados e aqui transcritos, possa-se fazer uma análise mais detalhada e específica dos termos relacionados a liberação/regulação da qualificação da formação de professores, e assim ser possível visualizar a partir de quais medidas isso ocorre.

Quadro 3- Planos de carreira dos sistemas de ensino estaduais da região sul do Brasil

ESTADOS BRASILEIROS DA REGIÃO SUL	LIBERAÇÃO	REGULAÇÃO
Paraná (PR)	<u>Art. 8º.O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação. (PARANÁ, 2010)</u>	§ 1 O afastamento a que se refere o <i>caput</i> deste artigo reporta-se exclusivamente ao cargo QPM, limitado a 40 (quarenta) horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa. § 2 O diretor e diretor-auxiliar, selecionados para participarem do PDE serão afastados dos cargos, sem gratificação de função, podendo retornar aos referidos cargos no segundo ano, respeitado o prazo do mandato. § 3º O afastamento do professor PDE, no segundo ano, ocorrerá após a distribuição de aulas. (PARANÁ, 2010)
Rio Grande do Sul (RS)	Art. 62- São direitos do pessoal do Magistério Público Estadual: VI- ter assegurada oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e	Art. 92 - Para a concessão da licença de que trata o artigo anterior, terão preferência os candidatos que satisfaçam a um dos seguintes requisitos: I-residência em localidades

		especialização profissional. (RIO GRANDE DO SUL, 1974) Art. 74- O professor ou especialista em educação poderá ser licenciado: VIII- para qualificação profissional. (RIO GRANDE DO SUL, 1974) Art. 91 - A licença para a qualificação profissional consiste no afastamento do professor ou do especialista de educação de suas funções, sem prejuízo de seus vencimentos, assegurada sua efetividade para todos efeitos da Carreira, e será concedida: I- para frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; II- para participação em congressos, simpósios ou outras promoções similares, no País ou no estrangeiro, desde que referentes à educação e ao Magistério. (RIO GRANDE DO SUL, 1974) Art. 102- A Secretaria da Educação e Cultura, visando à maior qualidade do ensino favorecerá a frequência do membro do Magistério a cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização e a outras atividades de atualização profissional [...] (RIO GRANDE DO SUL, 1974)	onde não existam unidades universitárias ou faculdades isoladas. II-exercício em escola de difícil acesso ou provimento; III-exercício em regime de quarenta e quatro horas semanais. (RIO GRANDE DO SUL, 1974) Art. 102- [...], de acordo com os programas prioritários do Sistema de Ensino e com as normas para esse estabelecidas. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)
Santa Catarina (SC)		Art. 1º O servidor público efetivo da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo estadual poderá afastar-se do exercício do cargo, com remuneração integral, para frequentar curso de pós-graduação, a critério da administração pública.	Art. 3º O pedido de afastamento deve ser dirigido ao órgão central do Sistema Administrativo de Gestão de Pessoas e concedido nos casos em que: I – o curso pretendido for: a) compatível com o interesse da administração pública; b) afim com o cargo, a área de atuação ou a disciplina do

	§ 1º Excetuam-se da remuneração integral as vantagens indenizatórias, eventuais e transitórias. § 2º O afastamento para frequentar curso de pós-graduação poderá ser integral ou parcial. (SANTA CATARINA, 2013)	interessado, com as atividades desenvolvidas pelo órgão ou pela entidade ou com a lotação do servidor; e c) recomendado pela CAPES, nos casos de mestrado e doutorado; e II – o servidor possuir todos os históricos cadastrais e funcionais atualizados no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) Art. 4º A autorização de afastamento será negada quando o servidor: I – tiver gozado licença sem vencimentos nos últimos 2 (dois) anos; II – tiver permanecido à disposição, em período anterior à solicitação do pedido de afastamento, com ou sem ônus nos últimos 2 (dois) anos, em instituições não pertencentes à estrutura do Poder Executivo estadual; III – tiver gozado licença-prêmio ou licença médica nos últimos 6 (seis) meses ininterruptos; e IV – estiver no período de estágio probatório. Parágrafo único. O servidor ocupante de cargo comissionado, função técnica gerencial (FTG), função gratificada (FG) e função de chefia (FC) ou designado para comissão será exonerado ou dispensado da função ou comissão antes do início do afastamento. (SANTA CATARINA, 2013)
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o exposto acima, o estado do Paraná concede liberação total da carga horária do professor no primeiro ano, sendo participante do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), e parcial de 25% no segundo ano de estudos. Porém essa liberação é regulada pelos critérios do professor ser efetivo 40 (quarenta) horas, se for diretor

ou diretor-auxiliar será afastado do cargo sem gratificações podendo retornar ao final da participação no PDE, e no segundo ano só será feita a liberação após a distribuição das aulas.

Ainda sobre o programa PDE no “Art. 2º. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será executado através de parceria entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES. (PARANÁ, 2010). Deste modo, prevê-se uma integração entre a formação em nível superior com os professores da educação básica. Para complementar essa ideia traz-se no “Art. 3º. A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola” (PARANÁ, 2010).

Analisando o que o PC do estado do Rio Grande do Sul prevê, o mesmo garante o direito do professor e a sua licença para a qualificação profissional sem prejuízos no seu vencimento, bem como a Secretaria de Educação e Cultura, favorecerá esse processo, de acordo com os programas prioritários do Sistema de Ensino e com as normas para estes estabelecidas. Porém, terão preferência para tal, os professores que atendam alguns critérios como: residência em localidades onde não existam universidades, exercício em escola de difícil acesso ou provimento e em regime de quarenta e quatro horas semanais.

Assim, o estado de Santa Catarina, traz em seu PC, que o professor da sua rede estadual poderá afastar-se do exercício do cargo, com remuneração integral, para frequentar curso de pós-graduação, a critério da administração pública, mas que não receberá algumas das vantagens que possui neste período, e que o mesmo poderá ser integral ou parcial. No entanto, o pedido de afastamento é regulado pelo Sistema Administrativo de Pessoas e concedido mediante alguns critérios como, em que o curso pretendido for compatível com o interesse da administração pública, afim com o cargo, área de atuação ou disciplina do licenciado e recomendado pela CAPES, assim, o servidor deve possuir todos os históricos cadastrais e funcionais atualizados no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH). Desta forma, será negada a liberação do servidor, quando este tiver gozado licença sem vencimentos nos últimos dois anos, licença-prêmio ou licença médica nos últimos seis meses ininterruptos ou estiver em estágio probatório.

De maneira geral, percebe-se que os três estados analisados favorecem e permitem a liberação dos professores para qualificar a sua formação, mediante a alguns critérios que regulam esse processo. Assim, pode-se dizer que o estado do Paraná e de Santa Catarina, especificam mais estes critérios, por possuírem programas específicos voltados para esse fim, e já o estado do Rio Grande do Sul deixa mais em aberto esse entendimento. No entanto, o

sistema de ensino necessita de alguns marcos regulatórios, e que de certa forma, são importantes pois garantem os interesses de ambas as partes, estado e servidor.

Para isso, é fundamental que o professor tenha a clareza na legislação sobre esse processo de liberação, e de estímulos para sua qualificação profissional, pois no caso dos professores que já atuam na educação básica, tais fatores que regulam essa liberação, como principalmente os descontos dos vencimentos e o afastamento da carga horária escolar, tornam-se desestimulantes para que os mesmos busquem qualificação para sua formação em cursos de pós-graduação.

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153)

É fundamental que os professores possuam a garantia salarial nos momentos em que se afastam das suas funções para qualificação profissional, pois esse fator pode ser decisivo na hora de optar por uma formação. Proporcionar uma boa remuneração, principalmente no momento em que o professor decide buscar uma qualificação, é primordial para esse investido na sua formação e a busca por cursos de pós-graduação seja estimulada financeiramente.

Diante de tudo, pode-se evidenciar que liberação e regulação são contradições existentes, pois no movimento em que há a liberação dos professores para qualificação da sua formação, percebe-se que o sistema de ensino regula esse processo, retirando as vantagens financeiras adquiridas ao longo do tempo pelos mesmos. Assim sendo, levantam-se os seguintes questionamentos: há oferta de cursos em estabelecimentos públicos para que o professor não tenha oneração com os mesmos; se for cursá-los em instituições privadas terá como pagar, com os cortes em seu salário; e as despesas com deslocamento, alimentação, hospedagem, como serão custeadas se o salário do professor não for mantido na sua integralidade.

Outra questão pertinente, é o tempo para estudar que o professor tem no seu dia a dia, pois o trabalho escolar exige do mesmo grande dedicação com aulas, planejamentos, organização de materiais, o que também percebe-se a contradição na liberação de carga horária, quando há, o que se torna muito benéfico, porém, se regula a remuneração, o que efetivamente na prática não proporciona garantias aos professores.

A partir do já exposto, tem-se o aparecimento de outros aspectos que merecem um olhar atento, com o as questões de participação dos professores nas decisões sua formação, e se de

alguma forma sua vontade e disposição encontra alguma contenção. Assim sendo, a sequência desse estudo dedicar-se-á nessas questões para melhor auxiliar no entendimento do problema que essa pesquisa propõe.

5.3 Categoria de análise de dados: contrários participação/contenção

Esse espaço é reservado para pensar a respeito da participação/ contenção, no que tange ao professor participar da escolha por sua qualificação profissional, desta forma buscar-se-á analisar o quanto a participação do professor é levada em consideração no processo de decisão pela qualificação da sua formação, e se em algum momento encontra contenção dessa vontade, pelo que consta nos documentos legais do sistema de ensino. Também vale refletir, de quem é a decisão pela formação continuada do professor, e como a mesma é vista pelos professores e pelo estado.

Quadro 4- Planos de carreira dos sistemas de ensino estaduais da região sul do Brasil

ESTADOS BRASILEIROS DA REGIÃO SUL	PARTICIPAÇÃO	CONTENÇÃO
Paraná (PR)	Art. 17. A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento. Art. 19. Fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente	Parágrafo único. Ao Professor em estágio probatório fica garantido o desenvolvimento de atividades de integração, com o objetivo de inseri-lo na estrutura e organização dos Sistemas Educacionais e da Administração Pública. (PARANÁ, 2004) II - ter cumprido o estágio probatório; III - ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8. (PARANÁ, 2010)

Fonte: Elaborado pela autora

	autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório. (PARANÁ, 2004) Art. 9º. Para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o professor deverá: I - ser professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual com Licenciatura Plena; (PARANÁ, 2010)	
Rio Grande do Sul (RS)	Art. 103- Ao membro do Magistério que autorizado, frequentar cursos diretamente vinculados à sua área de atividade, durante o ano escolar, será facultado computar como atividade própria do seu cargo até um terço do seu regime de trabalho, quando este coincidir com o horário do curso. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)	Parágrafo único- A vantagem de que trata o artigo não será concedido ao membro do Magistério que estiver em recuperação de curso ou tenha sido reprovado. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)
Santa Catarina (SC)	Art. 7º O Processo de Solicitação de Afastamento deverá ser protocolado, obrigatoriamente, no mês de Dezembro, no Sistema Geral de Protocolo Eletrônico do Estado de Santa Catarina/SGPe, para as concessões do ano seguinte. Parágrafo Único: Os processos não protocolados no mês de Dezembro serão considerados indeferidos, mesmo quando restarem vagas. (SANTA CATARINA, 2019).	Art. 4º O afastamento deverá ser iniciado no ano subsequente ao de publicação do Quadro de Vagas. Art. 5 O Quadro de Vagas será publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, por meio de Portaria específica definindo o quantitativo de vagas e cargos contemplados. Art. 6º É reservado à Secretaria de Estado da Educação o direito de não abrir Quadro de Vagas, quando a concessão de afastamento não for de interesse da Administração Pública. Art. 8º O Processo de Solicitação de Afastamento deverá, obrigatoriamente, conter: a) Requerimento em formulário próprio – MLR 107, devidamente preenchido e assinado; b) Projeto ou pré-projeto com intenção de pesquisa;

		c) Comprovante de matrícula ou frequência, ou declaração de aprovação em processo seletivo para cursar Mestrado ou Doutorado, expedido pela instituição executora; d) Currículo Lattes atualizado; e) Programa e horário de funcionamento do curso; f) Cópia da autorização e/ou reconhecimento do curso, emitido por instituição competente, exceto se realizado no exterior. Parágrafo Único: A ausência de qualquer um dos documentos acima citados determinará o indeferimento do processo. (SANTA CATARINA, 2019).
--	--	--

O estado do Paraná, propõe que a qualificação da formação dos professores, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento. Mas para o professor em estágio probatório, ficam garantidas apenas as atividades de integração. Também diz que é garantida a participação do professor em atividades de formação e qualificação profissional, autorizadas ou promovidas pela Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízos remuneratórios e funcionais.

Assim no estado do Paraná, para participar do programa PDE, o professor deve ocupar cargo efetivo e sua formação em licenciatura plena. Porém, essa participação no PDE é contida através de alguns critérios como, o professor ter cumprido o estágio probatório e alcançado, no mínimo o nível II, classe 8.

Na sequência o estado do Rio Grande do Sul, nos mostra que o professor autorizado a frequentar cursos durante o ano escolar, será opcional computar como atividade do cargo até um terço do seu regime de trabalho, quando este coincidir com o horário do curso, porém esta vantagem não será concedida para quem estiver em recuperação de curso ou tenha sido reprovado, o que vale para a formação inicial.

Por fim, o estado de Santa Catarina, cabe ao professor protocolar no mês de dezembro a solicitação do seu afastamento para a qualificação profissional, para concessão no ano seguinte. A Secretaria de Estado da Educação por meio de Portaria específica definirá o quantitativo de vagas e cargos contemplados, porém reserva-se a essa o direito de não abrir

quadro de vagas, quando a concessão de afastamento não for de interesse da Administração Pública. Também a lei acima citada, especifica quais documentos devem ser protocolados pelo professor para seu afastamento. Fica a critério do professor quem procura é o professor fazendo o que segue a lei.

Para tal, pode-se perceber que no estado do Paraná a decisão pela formação é compartilhada entre o professor e o sistema de ensino, o mesmo acontece no estado de Santa Catarina, em que o professor é responsável por protocolar sua solicitação de afastamento para qualificação profissional, somente se o estado publicar o quadro de vagas para o ano seguinte. Na contramão o Rio Grande do Sul, detém a decisão sobre seus professores e na forma da legislação não da clareza e segurança para o professor nesse processo.

[...] A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. (IMBERNÓN, 2011, p.46)

Assim sendo, uma formação de qualidade, também diz respeito a garantia de participação dos professores no processo de tomada de decisões, em que a voz e a vez do professor seja ouvida e respeitada. É preciso pensar no todo, que o professor “[...] possua uma formação adequada e lhe sejam oferecidas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional por meio da carreira” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 178).

Desta maneira aparece nesse estudo a expressão desenvolvimento profissional docente defendida por Nóvoa(2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009), que traz uma evolução para o campo da formação de professores, pois sugere uma continuidade no processo de formação, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada, abrangendo então questões da prática escolar dos professores.

Por meio das exposições aqui feitas, o desenvolvimento profissional dos professores permite que esse processo formativo não acabe, e de certa forma a participação dos professores nesse também seja de grande valia. Entende-se também, que algumas contenções são importantes para organizar esse movimento de qualificação profissional, porém não seria interessante que essas contenções tornem-se empecilhos para o mesmo.

Diante de tais aspectos, os contrários participação e contenção, evidenciam que o professor pode decidir e escolher a forma e o tempo de realizar a qualificação da sua formação, porém encontra a contenção de sua participação nessa decisão, pois todo o processo é

coordenado pelo sistema de ensino, e tudo acontece dentro de suas normas, o que de fato nos mostra que a vontade do professor só pode ocorrer dentro do que é determinado, nesse sentido vale refletir o quanto esse processo de fato é democrático ou não.

Na sequência do texto, tendo já abordado sobre liberação e regulação, participação e contenção, partindo das informações analisadas, em que é permitido ao professor realizar a qualificação da sua formação, mediante alguns critérios seletivos, o próximo tópico abordará quais os benefícios e as obrigações perante o sistema de ensino, tem o professor que fizer parte desses processos formativos.

5.4 Categoria de análise de dados: contrários benefícios/obrigações

Nessa parte do estudo, será possível visualizar os benefícios/ obrigações, em relação as bonificações na carreira relacionadas a busca pela qualificação profissional, ou no caso de não haver bonificação, se há ou não algum prejuízo para os professores, e se esse processo pode vir acompanhado de obrigações ou não perante o sistema de ensino, ou algum aspecto que não favoreça ao professor buscar essa formação na carreira.

Este espaço, é importante para discutir o que de certa forma é atrativo para os professores buscarem a qualificação profissional, pois trata-se das vantagens e do que pode ser um dos fatores estimulantes para que os professores motivem-se a buscar essa formação, que pode ou não estar acompanhada de alguma obrigação em relação ao contexto que atua.

Quadro 5- Planos de carreira dos sistemas de ensino estaduais da região sul do Brasil

ESTADOS BRASILEIROS DA REGIÃO SUL	BENEFÍCIOS	OBRIGAÇÕES
Paraná (PR)	Art. 8º. O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, <u>sem</u>	Art. 4º. Todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses. § 1 As áreas de estudos do PDE correspondem às áreas tradicionais do Currículo da Educação Básica, e das áreas de Gestão Escolar, Pedagogia,

Fonte: Elaborado pela autora

	<u>prejuízo financeiro, nos termos da legislação.</u> (PARANÁ, 2004)	Educação Especial e Educação Profissional. (PARANÁ, 2004)
Rio Grande do Sul (RS)	Art. 104- Mediante critério seletivo disposto em Regulamento, poderá ser concedida ao membro do Magistério bolsa de estudo, que consistirá em auxílio financeiro para custear despesas decorrentes com realização de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização. (RIO GRANDE DO SUL, 1974) Art. 67- O membro do Magistério não sofrerá desconto nos vencimentos quando: XII- afastar-se, com autorização, para realizar estudos ou pesquisas relacionadas com a educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)	Parágrafo único- O auxílio de que trata o artigo somente será concedido após cinco anos de atividade de Magistério. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)
Santa Catarina (SC)	Art. 61. O membro do magistério não perde sua lotação nos seguintes casos: III – para realizar estágios especiais ou cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação na área do magistério; (SANTA CATARINA, 1986) Art.1º O afastamento remunerado para frequentar curso de pós-graduação é destinado, exclusivamente, a frequência em curso de Mestrado ou Doutorado. (SANTA CATARINA, 2019)	Parágrafo único. Para efeitos de aplicação do disposto neste artigo, o afastamento não poderá ultrapassar a 02 (dois) anos, com exceção das situações previstas nos incisos I e II, deste artigo. (SANTA CATARINA, 1986) Art. 2º O curso pretendido deverá ser, obrigatoriamente: a) Em Educação, para os servidores detentores dos cargos de Assistente Técnico Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais, Assistente de Educação e Consultor Educacional; b) Na disciplina de habilitação do cargo efetivo, para o servidor detentor do cargo de Professor. (SANTA CATARINA, 2019)

O estado do Paraná apresenta os benefícios dos professores ao optarem pela qualificação da sua formação, como não havendo prejuízos financeiros, ou seja, nada será descontado, porém nada será acrescido em termos salariais. Como obrigações, traz que as atividades desenvolvidas

no PDE deem prioridade a superação das dificuldades encontradas nas escolas dessa rede estadual de ensino, e também, os temas de estudos precisam estar relacionados com o Currículo da Educação Básica, e das áreas de Gestão Escolar, Pedagogia, Educação Especial e Educação Profissional.

No estado do Rio Grande do Sul, o professor que afastar-se, com autorização, para realizar estudos ou pesquisas relacionadas com a educação, não terá descontos financeiros. Para cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização, mediante critérios seletivos disposto em regulamento o professor, terá direito a receber bolsa de estudo para custear suas despesas, porém é obrigatório ter concluído cinco anos de atividade no magistério.

Assim o estado de Santa Catarina, os professores não perdem sua lotação para realizar estágios especiais ou cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação na área do magistério, sendo que é obrigação não ultrapassar dois anos. Para frequentar cursos de Mestrado e Doutorado é garantido afastamento remunerado, mas para isso o curso necessita ser na área da educação, para os cargos de Assistente Técnico Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais, Assistente de Educação e Consultor Educacional, ou na disciplina de habilitação do cargo efetivo, para o servidor detentor do cargo de Professor.

Desta forma, podemos ver que os três estados garantem não haver prejuízos aos seus professores que se afastarem para qualificação da sua formação. Os estado do Rio Grande do Sul e Santa Catarina citam o benefício de bolsas de estudo para seus professores que optarem por qualificar sua formação. Porém, percebe-se que os estados de Santa Catarina e Paraná especificam melhor de forma os benefícios e principalmente as obrigações que implica, trazendo os temas de estudo para que o professor o faça, e o estado do Rio Grande do Sul deixa algumas lacunas que podem ser subentendidas.

Para tal, tem-se a clareza de que se garantidos benefícios vantajosos para os professores, a procura por cursos de qualificação profissional será cada vez maior. “Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 140). Por mais que haja obrigações do professor perante o sistema de ensino, se este for beneficiado em sua carreira e salário, estes fatores serão estimulantes para uma formação cada vez mais qualificada, e conseqüentemente também para o cotidiano das escolas e as práticas desenvolvidas em salas de aula, que seriam reflexos de professores mais valorizados em seu trabalho escolar, com uma carreira de prestígio.

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p. 139-140).

Por tanto, torna-se imprescindível atrair para a profissão docente e garantir a permanência dos que estão nela, com benefícios salariais e de carreira, os professores que realmente estão engajados com um processo de educação de qualidade. Outro ponto importante é pensar no futuro, em como atrair as novas gerações para serem professores, porém sem que haja uma melhoria salarial e na carreira, esse objetivo tem um longo caminho a percorrer.

Dessa forma, foi possível visualizar que o contrário benefícios e obrigações, são completares, no sentido que o PC dos três estados analisados, garantem ao professor a qualificação de sua formação sem desconto nos vencimentos e com bolsa de estudos, o que obriga ao professor atender aos critérios estabelecidos, dentre eles destaca-se que no que tange ao professor estudar algo relacionado ao seu contexto de trabalho, torna-se também benéfico ao contexto escolar que os professores estão inseridos.

Como último contrário, se analisará o que de fato implica na carreira dos professores em termos de progressão na carreira que o mesmo adquire e se há alguma limitação nesse processo. Assim sendo, através do que já se analisou poderá se finalizar as análises com um compreensão mais ampla de como a qualificação da formação de professores se opera nestes três estados.

5.5 Categoria de análise de dados: contrários progressão/limitação

Por fim, entre os contrários elencados, tem-se a progressão/ limitação, que visa identificar como o professor pode progredir na carreira por meio de sua qualificação profissional, e se há ou não limitações, como o tempo de atuação, mesmo que atinja a pontuação ou titulação necessária para avançar na carreira. É importante perceber também se há a possibilidade de progressão através da qualificação sem impedimentos por alguma limitação.

Neste espaço será possível discutir como a qualificação da formação de professores importante ou não para progressão na carreira, e se ela sozinha é capaz de criar esses avanços ou há algo que a limita. Acredita-se que todos os professores quando ingressam na carreira do magistério tem como objetivo avançar e progredir na carreira, para isso a qualificação da

formação apresenta-se como uma possibilidade para tal, se este superar as limitações que apareçam.

Quadro 6- Planos de carreira dos sistemas de ensino estaduais da região sul do Brasil

ESTADOS BRASILEIROS DA REGIÃO SUL	PROGRESSÃO	LIMITAÇÃO
Paraná (PR)	Art. 11. A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei. I - Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º., § 2º., desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente; II - Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena; III - Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação; IV - Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 1, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento	§ 6º. Não poderá ser promovido o Professor em estágio probatório, aposentado, em disponibilidade ou em licença para tratar de interesses particulares. (PARANÁ, 2004) § 1º. A primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório. (PARANÁ, 2004) § 2º. A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional. (PARANÁ, 2004) § 3º. A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. (PARANÁ, 2004) § 4º. A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício

	Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação. § 1º. Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim. § 2º. Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira. § 3º. As promoções previstas nos incisos I, II e III deste artigo ocorrerão a qualquer tempo, e serão efetivadas mediante requerimento do Professor, devidamente instruído, sendo que, uma vez deferido, a remuneração correspondente será paga retroativamente à data do protocolo. (PARANÁ, 2004) Art. 14. A progressão na Carreira é a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica. (PARANÁ, 2004)	de 02 (dois) anos. (PARANÁ, 2004) § 6º. Fica estabelecida a data de 1º. de outubro para a primeira progressão na Carreira. (PARANÁ, 2004)
--	---	---

	Art. 15. A Secretaria de Estado da Educação garantirá os meios para progressão do Professor. (PARANÁ, 2004)	
Rio Grande do Sul (RS)	Art. 7º- Os níveis constituem a linha de habilitação dos professores e dos especialistas de educação, como segue: I-Nível I, formação em nível médio, na modalidade normal; II-Nível II, formação em licenciatura de curta duração; III- Nível III, formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente a áreas do conhecimento específicas por currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente; IV- Nível IV, formação em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i>, em cursos na área de educação para os quais sejam exigidos, como requisito de ingresso, a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação; V-Nível V, mestrado; VI- Nível VI, doutorado. (RIO GRANDE DO SUL, 2020) Art. 26. Promoção é a passagem do profissional do Magistério Público Estadual de uma classe para a imediatamente superior, obedecidos, alternadamente, os critérios de antiguidade e merecimento, nos termos do regulamento. (RIO GRANDE DO SUL, 2020) Art. 5º - As classes constituem a linha de promoção dos professores e especialistas de educação. Parágrafo único - As classes são designadas pelas letras A, B, C,	Parágrafo único. O membro do magistério, ainda que possua habilitação prévia, somente progredirá para o Nível IV após o término do estágio probatório e para o Nível V e VI, após 5 (cinco) anos de efetivo exercício. (RIO GRANDE DO SUL, 2020) § 1º Não será promovido o profissional do Magistério Público em estágio probatório nem aquele que, já tendo sido confirmado na carreira, não conte com o interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício na respectiva classe. (RIO GRANDE DO SUL, 2020) § 2º Suspende-se o período de interstício de que trata o §1º, para fins de promoção por merecimento, quando o profissional do Magistério Público Estadual estiver: I- investido em mandato público eletivo; II- à disposição de outros órgãos ou entidades; III - ocupando cargo de provimento em comissão; IV- licenciado para o desempenho de mandato classista; V- no gozo de licença para tratar de interesses particulares ou para acompanhar o cônjuge ou companheiro.(RIO GRANDE DO SUL, 2020) § 3º Somente poderá concorrer à promoção o membro do Magistério Estadual que não tiver sido punido nos últimos 12 (doze)

	D, E e F, sendo esta última a final da Carreira. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)	meses com pena de suspensão, convertida ou não em multa.(RIO GRANDE DO SUL, 2020) § 4º A alternância dos critérios de promoção referida no "caput" deste artigo será nas vagas, sendo a primeira preenchida pelo critério da antiguidade, a segunda pelo critério do merecimento e, assim, sucessivamente. (RIO GRANDE DO SUL, 2020) § 5º As promoções ocorrerão em momento definido mediante juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública, vedada a sua vinculação à data-base ou periodicidade fixa, observados os limites estabelecidos pela lei de responsabilidade fiscal e a necessária previsão legal de cargo vago, produzindo efeitos a contar da respectiva publicação no Diário Oficial do Estado, vedada a retroação, ressalvados os casos de indenização por preterição."; (RIO GRANDE DO SUL, 2020) Art. 6º - Cada classe conterà um número determinado de cargos, fixados anualmente em Lei. Parágrafo único - Os cargos de que trata o artigo serão distribuídos pelas classes em proporção decrescente, da inicial à final, conforme as necessidades e o interesse do ensino. (RIO GRANDE DO SUL, 1974)
Santa Catarina (SC)	Art. 4º Os níveis constituem a linha de habilitação dos titulares dos cargos efetivos integrantes do Quadro de Pessoal do Magistério	§ 1º A promoção ocorrerá a cada 3 (três) anos, de uma referência para a imediatamente superior, no mês de aniversário natalício do

	Público Estadual, conforme segue: I. nível I: correspondente à formação em nível médio, na modalidade normal. I. nível II: correspondente à formação em nível superior, em curso de graduação de licenciatura curta; I. nível III: correspondente à formação em nível superior em curso de licenciatura plena ou de graduação em Pedagogia; IV. nível IV: correspondente à formação em nível superior, em curso de pós-graduação (especialização) na área da educação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; V. nível V: correspondente à formação em nível superior, em curso de pós-graduação (mestrado) na área da educação; e I. nível VI: correspondente à formação em nível superior, em curso de pós-graduação (doutorado) na área da educação. (SANTA CATARINA, 2015) Art. 12. Promoção é a elevação do titular de cargo efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, estável, à referência imediatamente superior do nível a que pertence. (SANTA CATARINA, 2015) Art. 5º As referências constituem a linha de promoção dos titulares dos cargos efetivos integrantes do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual. § 1º As referências são designadas pelas letras A até I. (SANTA CATARINA, 2015)	servidor, a partir de 1º de janeiro de 2017, observados os critérios estabelecidos por esta Lei Complementar. (SANTA CATARINA, 2015) § 3º São requisitos para a promoção, a serem cumpridos pelo titular de cargo efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual durante o período aquisitivo: I – encontrar-se em efetivo exercício; II - comprovar a frequência ou docência em curso de aperfeiçoamento e atualização, homologados pela Secretaria de Estado da Educação (SED), pelo Conselho Estadual de Educação ou pelo Ministério da Educação, com o mínimo de 120 (cento e vinte) horas de duração; e II – não ter mais do que 5 (cinco) faltas injustificadas registradas em ficha funcional, considerando-se injustificadas aquelas previstas em lei. (SANTA CATARINA, 2015) Art. 14. A análise dos cursos e o respectivo registro no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), para efeito de promoção, será procedida pelo setor de gestão de pessoas da SED. (SANTA CATARINA, 2015) Art. 7º O desenvolvimento funcional será realizado nas modalidades de ascensão funcional e de promoção, por meio do deslocamento a níveis e referências superiores. Parágrafo único. Somente fará jus ao desenvolvimento funcional o servidor que, na data da concessão
--	--	--

		do benefício, já tenha adquirido a estabilidade. (NR) (Redação incluída pela LC 716, de 2018). (SANTA CATARINA, 2015) Art. 8º Não fará jus ao desenvolvimento funcional o servidor que na data da ascensão funcional ou no interstício aquisitivo da promoção: II – estiver preso, em virtude de decisão judicial transitada em julgado; III – for condenado, enquanto durar o cumprimento integral da pena, mesmo com a concessão de suspensão ou livramento condicional, nos termos da legislação processual penal; IV – estiver licenciado com fundamento nas hipóteses previstas nos arts. 115 e 117 da Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986; V – estiver em licença para exercer cargo eletivo; VI – estiver à disposição de órgãos e entidades que não pertençam à estrutura da Administração Direta, Autárquica e Fundacional Estadual; e VII – estiver aposentado. (SANTA CATARINA, 2015)
--	--	---

No estado do Paraná para progredir na carreira, é necessário apresentar titulação acadêmica, ou certificação obtida por meio do PDE. Assim, o professor que obtiver certificação do PDE, para qual será aproveitada a titulação obtida em cursos de pós-graduação será promovido para o Nível III, Classe I. Já a passagem de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, ocorrerá mediante avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

Assim sendo a progressão nos PC do Paraná será limitada nos seguintes casos, em que o professor estiver em estágio probatório, aposentado, em disponibilidade ou licença para tratar de interesses particulares, sendo que a primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório. A avaliação de desempenho é um processo permanente, para que o professor

possa analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional.

O sistema de pontuação para progressão de classe funciona do seguinte modo: a cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos.

O estado do Rio Grande do Sul diferencia o professor pelo nível, ou seja a linha de habilitação do servidor efetivo, nesse caso o atual PC, traz o professor com pós graduação stricto sensu em nível de mestrado no nível V e em nível de doutorado no nível VI, porém só poderão progredir a esses níveis após cinco anos de efetivo exercício. Assim também há uma série de fatores limitantes como licenças de interesse particular, ser ocupante de cargo público ou comissionado, etc., também não poderá ter sofrido suspensão nos últimos doze meses.

A promoção diz respeito a passagem para uma classe imediatamente superior, por antiguidade e merecimento, e são definidos pelas letras A, B, C, D, E e F, que contam com um número determinado de cargos anualmente, porém estas são distribuídas em proporção decrescente, da inicial a final, conforme as necessidades e os interesses da rede de ensino.

Enfim, no PC de Santa Catarina, os níveis constituem os níveis de habilitação dos cargos efetivos do Magistério Público Estadual, em que no nível V, se enquadram os professores com curso de pós-graduação ao nível de mestrado, e no nível VI os profissionais com doutorado, sendo que a promoção acontece ao nível imediatamente superior a que pertence. Nesse sentido a promoção ocorrerá a cada três anos, no mês de aniversário natalício do servidor. Assim também, é preciso cumprir alguns critérios como: encontrar-se em efetivo exercício, comprovar a frequência ou comprovar a frequência ou docência em curso de aperfeiçoamento e atualização, homologados pela Secretaria de Estado da Educação, não ter mais do que 5 (cinco) faltas injustificadas registradas em ficha funcional.

As referências constituem a linha de promoção dos titulares dos cargos efetivos integrantes do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, são designadas pelas letras A até I. Poderá avançar no desenvolvimento funcional o servidor que, na data da concessão do benefício, já tenha adquirido a estabilidade. Não fará jus ao desenvolvimento funcional o servidor que na data da ascensão funcional estiver preso, for condenado, enquanto durar o cumprimento integral da pena, estiver licenciado por interesses particulares ou para exercer

cargo eletivo, estiver à disposição de órgãos e entidades que não pertençam à estrutura da Administração, e estiver aposentado.

De modo geral, podem ser vistos grandes avanços nos Planos de Carreira dos três estados analisados e alguns aspectos a serem melhorados. Os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina diferenciam o nível de habilitação para pós-graduação *stricto sensu*, entre mestrado e doutorado, já o Paraná não faz essa divisão. Porém, quanto a progressão nas classes ou referencias, percebe-se que o Paraná tem um sistema de pontuação bem definido, com critérios específicos, já os outros dois estados, RS e SC, deixam subentendidos esses aspectos.

Dessa forma, pode-se ver que [...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. [...] (IMBERNÓN, 2011, p.46), e que mais do que nunca os sistemas de ensino necessitam incluir esses direitos profissionais em seus documentos legais, para o avanço da carreira, proporcionando maiores e melhores condições para progressão na carreira de seus professores, com vista a tornar a profissão docente atraente para as atuais e novas gerações

Muitos fatores influenciam o percurso profissional dos professores, mas dentre eles a carreira é um aspecto importante a ser considerado, pois dela emanam muitas questões que fazem parte do ser professor. Outro aspecto a ser considerado, é a promoção na profissão, pois esse é o objetivo de todo profissional, progredir e avançar etapas e percursos em sua carreira, pois não é atraente em nenhum ponto um vida profissional linear, que não tenha mudanças e desafios a serem enfrentados e alcançados.

Ao nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional [...]. (IMBERNÓN, 2011, p.46)

Assim destaca-se acima, como a formação permanente permeia a vida profissional dos professores, pois não há como pensar a docência sem lembrar seus percursos formativos. Os professores são profissionais que estão em constante formação, pois o cenário educativo é reflexo das mudanças sociais e educacionais que nos rodeiam, por isso quando se tratando dessa profissão, a formação torna-se essencial, marcada por um início, mas sem um fim.

Uma alternativa possível, seria dentro de cada sistema de ensino, implementar um setor ou comissão, ou seja uma organização representativa que seja responsável, pelas questões relacionadas a carreira e a formação de seus professores. Mais do que nunca, esses aspectos se fazem importantes e determinantes para que a profissão docente seja vista com prestígio pelos

próprios professores, e que esses sintam-se bem e valorizados em seu trabalho em prol da educação das pessoas.

A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz do que a qualidade das mesmas. Os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente. A formação vista unicamente como incentivo salarial ou promocional, e não como melhoria da profissão, fato que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação. (INBERNÓN, 2010, 34-35)

Nesse sentido, outro ponto importante aqui citado, diz respeito aos conceitos de qualidade e quantidade de cursos e formações que os professores participam. Nesse sentido, seria interessante encontrar formas para valorizar mais a qualidade do que a quantidade de formações que o professor possui para promoções na carreira. Não é o caminho correto olhar apenas para as questões salariais da carreira, pois muitas coisas também interferem para um bom desenvolvimento profissional, com as condições de trabalho e o ambiente escolar, jornada de trabalho e espaço reservado ao planejamento, organização e avaliação das atividades, incentivo para estudos, dentre outros.

Assim sendo, no que diz respeito a progressão e limitação, esses contrários evidenciam um grande avanço no decorrer dos anos, que é valorizar a formação *stricto sensu*, em níveis próprios para mestrado e doutorado, tornando-se uma importante conquista financeira, porém ainda há possibilidades de valorização dessa formação em diversos outros aspectos como, na gestão da educação, na utilização desses professores para coordenar a formação dentro da escola, possibilidades desses professores atuarem na superação das dificuldades encontradas na escola, com garantias de tempos e espaços para tais acontecimentos, sem a limitação do tempo de atuação, o que se evidencia claramente nos PC analisados como fator determinante para a progressão na carreira.

Por fim, esses contrários nos evidenciam algo que merece um olhar atento, a qualidade da formação dos professores em substituição a quantidade, como já citado anteriormente. Uma possibilidade para efetivação desse processo, seria a avaliação de desempenho nessas formações, ou seja, encontrar uma maneira para os professores comprovarem a sua aprendizagem nesse processo, não apenas a sua participação com vem sendo feito. Talvez essa, seja uma das formas para qualificar a formação dos professores de fato, e garantir no contexto escolar melhores aprendizagens, e a construção de um sistema de ensino que valorize a educação e a carreira dos seus professores.

5.6 Reflexões gerais a partir dos contrários analisados

Por meio do já exposto, tem-se muitas possibilidades de reflexões que tornam-se fundamentais para a qualificação da formação dos professores com vista a uma valorização da carreira. O caminho a ser percorrido, a partir da realidade atual, tem muito para avançar, pois a carreira docente ainda não é valorizada da maneira que socialmente é importante, e uma das melhores formas de alcançar esse objetivo é proporcionar melhor qualificação aos seus profissionais.

[...] transformada à docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtidas em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. (SAVIANI, 2009, p. 154)

Desse modo, ser professor é uma escolha profissional que implica ser capaz de ingressão em um carreira que não é socialmente atrativa³, mas que sem dúvidas é importante para o desenvolvimento e o progresso de uma sociedade. Se a proposta educativa é ter uma educação de qualidade, é chegado o momento de investir na qualificação da formação de seus professores e garantir uma carreira que valorize essa profissão.

Assim sendo, refletir a formação de professores é o caminho possível para que a educação encontre formas de qualificar esses processos, de forma a garantir aos seus professores uma carreira promissora, com aspectos evolutivos e melhores condições para a profissão.

[...] Parte-se de um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estamos a reforçar nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p.1.111)

³ Percebe-se no contexto atual, que ser professor vem sendo uma profissão pouco escolhida pelos jovens, no sentido de que outras profissões que exigem o mesmo nível de formação, tornam-se mais atraentes financeiramente e também mais bem vistas no meio social.

Como pode-se ver, a formação de professores é um campo de estudos que envolve muitas pessoas e esferas sociais, juntos e unindo forças há uma possibilidade de mudanças naquilo em que é necessário. Cada um dos envolvidos, governo, rede de ensino, escola, professores e comunidade em geral, envolvendo-se em um movimento de reflexão, pesquisa e ação, são fundamentais para que isso ocorra.

Para finalizar, encontra-se no PC do estado do Paraná, um exemplo de como o sistema ensino pode, nos seus documentos legais, assegurar os professores de seus direitos, através de alguns escritos que destacam-se quanto a valorização dos seus profissionais, no que o expõe as garantias e princípios para a valorização da carreira dos professores.

Art. 3º. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

- I - reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;
- II - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- III - formação continuada dos professores;
- VII - valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- VIII - avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes; (PARANÁ, 2004)

Enfim, que se possa construir dentro do sistema de ensino condições para valorizar a carreira do professor, através do conhecimento e da aprendizagem que esses produzem quando incentivados, liberados e apoiados para a qualificação da sua formação. Concorde-se que são necessárias algumas normativas, para que haja uma boa organização desse processo, porém não podem ser limitantes ou impedir que isso ocorra, pois mais do que nunca escolas precisam incentivar e ser o lugar de uma cultura do estudo, que a pesquisa e a reflexão sejam aliadas da educação e fonte de saberes pra seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, muitas reflexões são importantes para serem trazidas neste espaço. São alguns apontamentos finais, mas tem-se a certeza que as possibilidades de interpretações são várias e não se esgotam aqui. Ser professor no contexto atual, requer muitos saberes, competências e habilidades, para lidar com as inúmeras situações que fazem parte do cotidiano dessa profissão.

Através dos termos qualificação da formação de professores e valorização da carreira que nortearam todo esse estudo, foi possível fazer o levantamento de ideias e trazer para as discussões um tema que por vezes passa despercebido neste campo de estudos que é a formação de professores. Por meio do Plano de Carreira, foi possível dar visibilidade a este documento que é imprescindível para a atuação dos professores, e que traz as informações necessárias para o conhecimento da sua profissão no sistema de ensino que se insere.

A partir disso, a presente pesquisa problematizou a qualificação da formação dos professores e sua valorização pelo sistema de ensino, para entender melhor esta questão o problema que norteou essa pesquisa foi: Como é abordado o processo de qualificação da formação de professores da educação básica nos planos de carreira dos estados da região sul do Brasil e em que medida essa qualificação possibilita a valorização profissional pelo sistema de ensino? Neste sentido, o objetivo geral proposto para a dissertação pautou-se em: analisar como se dá a valorização profissional no sistema de ensino, a partir do processo de qualificação da formação de professores da educação básica presentes no plano de carreira dos estados da região sul do Brasil, os quais orientaram a construção das seções que a compõe.

Portanto, a presente dissertação está estruturada em 6 capítulos. O primeiro compõe a introdução e justificativa do estudo. Para definir os caminhos a serem percorridos, apresentou-se nesta sessão um pouco da temática pesquisada, os termos que foram desenvolvidos no decorrer do estudo, bem como um panorama geral da pesquisa. Assim, elaborou-se o contexto da pesquisa, bem como o tema, problema e objetivos geral e específicos, a fim de contextualizar os leitores com o estudo realizado.

No segundo capítulo, foi o espaço destinado para as reflexões acerca da formação de professores, inicial e continuada, assim como para especificar do que trataria os termos qualificação e valorização docente. A partir de tais apontamentos, o que evidenciou-se em relação a formação inicial e continuada, que as mesmas possuem lacunas, e que uma alternativa possível, seria pensar o conceito de desenvolvimento profissional e unir estas etapas formativas, que foi apresentado e discorrido no decorrer dos demais capítulos da dissertação.

O terceiro capítulo, foi o espaço destinado para o histórico da formação de professores no Brasil, para que se pudesse visualizar como esse processo ocorreu no decorrer dos anos, até chegar ao modelo formativo dos dias atuais. Assim também, esse capítulo abordou as políticas de formação docente, mais especificamente as que surgem após a LDBEN 9.394/96, pode-se visualizar o quanto as políticas de formação de professores constroem um movimento a favor de uma formação mais qualificada para os professores, porém percebe-se que ainda muito pode ser feito e que será de grande valia para este campo de estudo. A trajetória histórica da educação e suas políticas, é importante para que possamos entender esse percurso como os momentos de avanços e retrocessos que nos servem de base para o que se tem, e de perspectiva para o que se irá construir. Baseado no ciclo de políticas, esse estudo buscou evidenciar o que as políticas educacionais e formação de professores trazem no contexto de influência e no contexto da produção de texto não abrangendo assim o contexto da prática.

O quarto capítulo especificou os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa bem como apresentou os documentos legais, Planos de Carreira dos três estados brasileiros da região sul, através dos quais estruturou-se a pesquisa em questão, as suas etapas de análise e como seriam alcançados os objetivos propostos, permitindo entender como esse estudo estruturou-se. O quinto capítulo analisou os dados obtidos através da pesquisa documental, norteados pelos contrários elencados para a análise de conteúdo realizada. Por fim, o sexto e último capítulo tece as considerações finais da pesquisa.

Por meio do estudo realizado, permite-se pensar diversas questões, sendo que uma delas faz relação a qualificação da formação, como sendo importante para a efetivação do conceito de desenvolvimento profissional dos professores e o quanto os documentos legais são fundamentais para a garantia destes direitos. Neste sentido, tem-se nos estados do Paraná e Santa Catarina legislações específicas para qualificação profissional dos professores, sendo assim o estado do Rio grande do Sul ainda tem o que avançar neste aspecto.

De modo geral, através dos Planos de Carreira, foram apontados diversos aspectos que garantem a qualificação da formação do professor e desta maneira a valorização da carreira dos mesmos por meio da liberação, progressão, participação e benefícios destacados pelas categorias dos contrários apontados para o levantamento dos dados, porém também evidencia-se que existem alguns aspectos de contenção, regulação, obrigações e limitações que permeiam este processo.

Para tais aspectos, podem-se criar algumas ações, como equipar as escolas investindo na qualificação da formação dos professores, valorizando seu trabalho com remuneração compatível com a função que exerce. Investir na progressão salarial e de outros aspectos da

carreira, que estimulem a permanência na docência dos professores, para que esses tenham condições para o seu crescimento profissional, pois não se torna atrativo para uma carreira ser construída sobre aspectos que não evoluam e não permitam alcançar o sucesso tão almejado na docência.

Outros aspectos evidenciados, dizem respeito a falta informações essenciais para que o professor tenha maior segurança na tomada de decisões para escolher sua formação e assim qualificar a sua profissão. Observou-se também que não há transparência nas informações para acesso das mesmas, pois nesse estudo apresentou-se dificuldades para conseguir navegar no site dos documentos legais, e estes por sua vez na lei de livre acesso à informação, tem regulamentação que garante a todos os documentos estarem ao acesso de toda a população nas páginas dos referidos governos do sistema de ensino.

Pensar a valorização da carreira do professor não se aplica apenas as condições salariais, mas que possa ser oferecido ao professor que alcançar bons níveis de qualificação profissional melhores condições para o exercício de sua profissão, aspectos do desenvolvimento profissional dentro da escola, e que os saberes construídos na sua formação possam ser utilizados para o contexto educativo que este encontra-se inserido de acordo com o planejamento e as ações que o sistema de ensino possuem.

Assim, é possível que o sistema de ensino possa permitir e garantir através da legislação que o conhecimento produzido em cursos de qualificação profissional consiga ser disseminado no contexto escolar a fim de produzir melhores resultados na qualidade da educação. Pois, o objetivo maior de uma formação específica em cursos de pós-graduação, é o compromisso com a educação que esse profissional possui, e engajado na melhoria dos contextos educativos, esse professor precisa de tempos e espaços favoráveis ao desenvolvimentos dos conhecimentos adquiridos no seu espaço de atuação.

Enquanto professora da educação básica, percebo que através deste espaço ao qual me foi possibilitado a realização de um pesquisa científica, evidencio que os sistemas de ensino necessitam rever os termos da lei para proporcionar melhores condições aos seus professores, pois através da experiência vivida de um processo de muito aprendizados e de uma jornada de conquistas e construção de saberes, tornou-se também árdua por precisar conciliar os trabalhos na escola com os estudos do mestrado.

Sendo assim, meu intuito como pessoa e pesquisadora, é de que esse estudo sirva de fonte de informações para a produção de um conhecimento crítico, capaz de atuar sobre a forma de pensar das pessoas e que assim possam agir em prol de mudanças, que aos poucos tenham-

se a ousadia de pensar grande e lutar por aquilo que será um caminho possível para uma educação de mais qualidade.

Deste modo, como profissional da educação básica acredito que investir na qualificação da formação de professores não só trará benefícios para a valorização da carreira do professor, pois com maior qualificação estes passarão a integrar um sistema de ensino que ao dar espaço para estes profissionais também consequentemente elevará seus padrões de valorização dos seus profissionais. Ainda também influenciara nos aspectos de qualidade da educação, pois profissionais com uma formação de qualidade tem mais a oferecer para as práticas educativas que desenvolvem.

Assim sendo, como ser professor é estar em constante movimento em busca de novos saberes, essa pesquisa que ficou no nível dos documentos, abre possibilidades para novas pesquisas em outros níveis de estudo futuros, para ouvir os professores desses sistemas de ensino, e assim visualizar como os processos de qualificação da formação e valorização da carreira acontecem no contexto da prática.

Por fim, não posso deixar de acreditar em tempos melhores, pois ser professor tem disso: nunca perder a esperança em um futuro melhor. Pois é para isso que luta-se, para isso que busca-se uma formação qualificada, pois a valorização da carreira é uma consequência de mérito por aquilo que o professor conquista através de sua formação profissional. E os tempos melhores, dependem dessas pessoas, que acreditam e fazem no cotidiano das escolas a diferença positiva para o crescimento de todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. Belém. 2017. 241 f. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação- Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9508> Acesso em: 15 jan. 2020.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2005. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica.** Brasília, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm > Acesso em: 11 jun 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução Nº 510/16.** Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html >. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso em: 5 set. 2021.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández Aquino; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10ª ed. Vol. 16. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia C. Albiere de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

_____. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> . Acesso em: 14 mai 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério:** condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 set. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 6º reimp. da 28ª ed. 1981. São Paulo: Brasiliense, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 11-45.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2ª Ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2016.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Colecção Ciências da educação (n. 3). 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

PARANÁ. **Lei Complementar 7 de 22 de dezembro de 1976.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1º. e 2º. graus, de que trata a Lei Federal nº. 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67826> Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Lei Complementar 103 - 15 de Março de 2004.** Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <file:///D:/Documents/Mestrado/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Planos%20de%20Carreira%20dos%20Estados%20Brasileiros/Plano%20de%20carreira%20Paran%C3%A1.htm> Acesso em: 3 out. 2021.

PARANÁ. **Lei Complementar 130 de 14/07/2010.** Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823#434823> Acesso em: 3 out. 2021.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Didática e Formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, 2009.

PRADO, Maurício Almeida. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada.** Brasília: INEP. 2019.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação:** a educação da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974.** Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf Acesso em: 8 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020.** Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=66087&hTexto=&Hid_IDNorma=66087 Acesso em: 8 out. 2021.

ROBAINA, Carlos Roberto de Souza. **O conceito de contradição em Hegel e seu desdobramento na obra de Marx.** Porto Alegre. 2013. 108 f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós Graduação em Filosofia- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3457>. Acesso em: 15 jun 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1986/6844_1986_Lei.html Acesso em: 14 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.863, de 25 de novembro de 2013.** Regulamenta o afastamento do servidor público efetivo para frequentar curso de pós-graduação e estabelece outras providências. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GCZUilRQ_KAJ:https://www.sed.s.c.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/afastamento-pos-graduacao-472/2220-decreto-n-1863-2013-3995+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 14 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html Acesso em: 14 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Portaria P/ Nº 2633, de 19/11/2019.** Estabelece critérios à concessão de afastamento remunerado para frequentar curso de pós-graduação ao servidor do Quadro do Magistério Público Estadual, lotado nas unidades da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação/SED, nos níveis de Mestrado e Doutorado, conforme previsto no Decreto nº 1.863, de 25 de novembro de 2013. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9sfleHNekT8J:https://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/afastamento-pos-graduacao-472/8226-portaria-n-2633-2019/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 14 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 5º ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4º d.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação de professores. In: GATTI, Bernardete (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.