

Gláucia Susana Santin Strapasson

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA  
PROFESSORES: ESTABELECEENDO LEITURAS A  
PARTIR DE UM CONTEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2011

### **RESUMO:**

A pesquisa apresenta o processo de formação docente continuada, dentro do contexto histórico do município de Marau/RS, problematizando os diferentes eventos de formação ofertados pelo Poder Público – através da Secretaria Municipal de Educação -, aos docentes daquela rede municipal de ensino no recorte histórico de uma década (2000 – 2010). Tal pesquisa intenta, pois, analisar processos concretos de formação docente continuada, a partir do estudo pontual dos eventos de formação organizados em uma rede pública municipal. Para tanto, a pesquisa ancorou-se na análise documental visando o estabelecimento de um olhar sobre os procedimentos metodológicos e conteúdos trabalhados nos eventos formativos em relevo. Para dar consistência a análise, a pesquisa também fez uma revisão bibliográfica temática, referenciando autores que tratam a formação continuada pelo prisma crítico, além do cotejo com alguns dos documentos legais e diretrizes orientativas que embasam a formação docente continuada, como a LDB, o Plano de Carreira Municipal, a CONAE e a Constituição Federal. Como estratégia de análise, foram eleitas cinco categorias epistêmicas que auxiliaram na tessitura de conclusões provisórias, como o reduzido alcance da maior parte dos eventos; o enfoque privilegiado de poucas áreas temáticas ou grupos docentes e a tendência ao uso de modismos pedagógicos.

Palavras - Chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Redes e Sistemas de Ensino. Escola Pública. Análise Documental.

### RESUMEN:

La investigación presenta el proceso de continuado el enseñar de la formación, dentro del contexto histórico de la ciudad de Marau/RS, problematizando los diversos acontecimientos de la formación ofrecidos por la energía pública - con el departamento de la ciudad de la educación -, a los profesores de esa red municipal de la educación en el truncamiento histórico de una década (2000 - 2010). Tal investigación atenta, por lo tanto, analizar procesos concretos de continuado el enseñar de la formación, del estudio pronto de los acontecimientos organizados de la formación en una red pública municipal. Para de tal manera, la investigación fue anclada en el análisis documental que tenía como objetivo el establecimiento de una mirada sobre los procedimientos de los metodológicos y el contenido trabajó en los acontecimientos formativos en la relevación. Para dar a la consistencia el análisis, la investigación también hizo una revisión bibliográfica temática, los autores del referenciando que tratan la formación continuada para el prisma crítico, más allá del cotejo con algunas de los documentos jurídicos y de las líneas de los orientativas de la dirección que basan la formación de enseñanza continuada, como el LDB, el plan de la carrera municipal, el CONAE y la constitución federal. Como estrategia del análisis, cinco epistémicas que habían sido las categorías eligen eso habían asistido al tessitura de conclusiones provisory, como el alcance reducido la mayor parte de de los acontecimientos; el acercamiento privilegiado de pocas áreas temáticas o grupos de enseñanza y la tendencia al uso de modismos pedagógicos.

**Palabras - llave:** Formación continuada. Pedagógico práctico. Redes y sistemas de la educación. Escuela pública. Análisis documental.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I: TÓPICOS CENTRAIS PARA A DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>10</b>
2.1.	A formação histórica de Marau: origem do contexto social e formativo.....	16
2.2.	A chegada dos imigrantes.....	19
2.3.	(Des) Continuidades: o referencial político-administrativo.....	25
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: AS MOTIVAÇÕES QUE PODEM MODIFICAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>29</b>
3.1.	A formação continuada.....	30
3.2.	Humanização: tarefa permanente do professor.....	35
3.3.	Os empecilhos da formação.....	41
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO II: A LEGALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E MARAUENSE.....</b>	<b>47</b>
4.1.	As legislações e a formação docente em Marau.....	53
4.2.	Município de Marau e a Educação.....	55
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO III:DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PESQUISADOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MARAU.....</b>	<b>60</b>
5.1	Categorias Epistêmicas.....	62
5.1.1	Des (continuidades dos processos).....	62
5.1.2.	Modelos de formação Docente .....	65
5.1.3	Conteúdos de formação .....	70
5.1.4	Identidade docente .....	76
5.1.5	Categorias de Gestão .....	81
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>87</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>
7.1	Fontes documentais.....	94
<b>8</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*“Formar professores é um processo complexo, uma vez que a formação humana é complexa. Formar um profissional que vai lidar com processos formadores de crianças, adolescentes, jovens e adultos, eis o nosso desafio”.*

*Samira Zaidan*

A educação brasileira assume importante papel social e estrutural nos elementos que a configuram historicamente. Os processos educacionais são alvo de mudanças significativas ao longo de sua trajetória, especificamente, a partir das reformas que foram moldando e afirmando sua estrutura. A composição estrutural que se trava nos núcleos educacionais retrata isso e tem a cara da modernidade. Muito se ouve falar na especificidade da educação brasileira, a quem cabe a responsabilidade, o que deve ser trabalhado dentro da escola, qual a função do professor e, a exposição direta do professor diante das faces midiáticas, as quais muitas vezes, exercem julgamentos precipitados e inválidos diante dos fatos. Saber-se ser humano é assumir atos humanos e admitir-se diante de tal. Ser professor implica em assumir, além das responsabilidades que lhe são cabíveis, processos complexos, pois se está interagindo com processos formadores de seres humanos em uma sociedade complexa. Para compreender os processos educativos e a intenção da pesquisa, situada no contexto apresentado cabe a minha apresentação enquanto trajetória de vida profissional inclusa neste mesmo contexto.

Ingressei meus estudos em 1981, em uma escola multiseriada, na comunidade de Posse Boa Vista, interior do município de Marau, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Valentino Nuncio, na qual a professora alfabetizadora incentivava e promovia a criatividade de forma divertida e envolvente. Todos os alunos participavam prazerosamente das atividades propostas e com sede de aprender. Estudei naquela escola até a 5ª série, depois conclui o Ensino Fundamental na EEEF Valdemar Zanatta, entre o município de Marau e Passo Fundo. Iniciei o Ensino Médio no Instituto Educacional Santo Tomás de Aquino em Marau, à noite, trabalhava como comerciaria. Mas não era o que eu desejava. No ano seguinte transferi a matrícula para a Escola Estadual de Ensino Médio Nicolau de Araújo Vergueiro - EENAV, em Passo Fundo, Habilitação Magistério – inicia-se a concretização do

sonho de ser professora. Concluí os estudos em 1995, até então atuava como substituta nas escolas que necessitavam. Após trabalhei como operadora de caixa de supermercado, por não conseguir nada na área.

Iniciei a graduação em 1998 e no mesmo período, comecei trabalhando na Fundação Beneficente Lucas Araújo, no Abrigo de Idosos e, por ter Magistério, passei a atuar no Lar da Menina como Funcionária. Trabalhava com reforço escolar, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, desenvolvendo oficinas de teatro, pintura, culinária, recreação, leitura, trabalhos manuais, espiritualidade (retiro, celebrações, orações). Ainda tive a oportunidade de participar de diversos seminários relacionados à criança e adolescentes no que diz respeito às políticas que atendem e envolvem o menor e seu relacionamento com a família e a sociedade. Este período foi um dos mais importantes, até o momento, na minha trajetória profissional. Foi a oportunidade que tive de aprender e compreender muitas situações que interferem na aprendizagem das crianças, as relações entre elas e a família, a escola, o grupo de convivência com outras crianças, a revolta que muitas apresentavam pelas situações de vida de que eram oriundas. A psicologia educacional era vivida e apresentada a cada situação e em cada história de vidas daquelas crianças. Portanto posso afirmar que aquele espaço de vivências foi e ainda é um laboratório real de muitas situações teóricas que poderiam ser aplicadas na prática. Tendo em vista estas experiências é que realizei minha prática de Ensino na Escola de 2º grau com as mães das Meninas do Lar, como Grupo de estudo sobre o desenvolvimento da criança e adolescente, no qual participavam gradativamente, pedindo para dar sequência aos estudos do grupo. Neste mesmo período, trabalhava como bolsista da Universidade de Passo Fundo na mesma instituição (20 h)– Lar da Menina.

Em 2001 fui nomeada professora de séries iniciais pelo município de Marau, assumi uma turma de primeira série, a qual já havia passado quatro professoras. Era uma turma com grandes dificuldades de aprendizagens, as crianças muito agressivas por diversos fatores que atingiam-nas provenientes do grupo social onde viviam. A escola, localizada em um bairro pobre, violento, no qual as crianças e os moradores não tinham acesso aos meios culturais em que o município pertencia, taxada de ser a “pior escola” do Município, assumi lá por não ter opção de escolha, mas também por gostar de desafios. No início foi difícil, mas superei. Pedi remanejo e fui atendida. Que surpresa, o município estava introduzindo no currículo das escolas a disciplina de Educação para o Pensar – Filosofia com crianças, desde a pré-escola até a 8ª série, fui convidada, já em 2002, para assumir a disciplina no turno da manhã, de 5ª a 8ª série e voltei para a “pior” escola, com Filosofia, alunos maiores que eu, que haviam perdido um período de Educação Física, professores sem sintonia, quase sem clima de

trabalho em equipe. Aos poucos foram sendo substituídos os professores e foram ficando somente os que realmente abraçaram a causa. Conseguimos organizar projetos envolvendo todo o grupo escolar, alunos professores e pais, não foi tarefa fácil, mas todo o esforço foi válido, tanto que hoje a considero “a escola do Coração”. A partir daí grandes talentos mereceram destaque: no esporte, no teatro e em outros segmentos da sociedade.

Neste mesmo período, também atuava como professora Municipal de Educação para o Pensar – Filosofia com crianças e jovens no SEJA – serviço de Educação de Jovens e adultos em Marau. Esta foi uma experiência muito marcante, na qual realmente me senti valorizada como profissional, o público (os aluno), sempre participantes, atuantes valorizando e respeitando o trabalho do profissional.

Formamos um grupo de estudos, eu e mais três colegas, neste atuei como professora particular de Anos Iniciais e como professora de Didática e Legislação para concurso público. Em 2007 fui nomeada professora de anos iniciais em Passo Fundo, assumi uma turma de Primeiro Ano, na qual acolhemos crianças portadoras de necessidades especiais, um deles com deficiência visual total, outro com atraso mental e o terceiro com graves dificuldades de aprendizagem. As crianças ficaram nesta turma por ser a iniciação destas na escola. Muitas vezes senti vontade de desistir, pois o processo de aprendizagem é muito lento, sem contar que os colegas da classe precisavam ter muita paciência e andar num ritmo bem lento. Trabalhamos muita a cooperação, o respeito, as diferenças, até que uma colega com especialização nesta área assumiu a turma. Para mim foi ainda pior, me senti incapaz, pois é difícil desistir de algo, sou muito persistente, mas o caminho deveria ser este. Atualmente atuo na mesma escola em que conclui o Ensino Fundamental, na Valdemar Zanatta, com a aplicação do Programa Escola Ativa do Governo Federal – incentivo aos alunos do meio rural para que permaneçam no campo, escola multiseriada com 1º e 2º anos. E em Marau como professora de Educação Infantil da Pré-escola. Em todas as situações e experiências da trajetória profissional, posso afirmar que vivenciei tudo com muito prazer e profissionalismo, me dedicando ao máximo em todas as situações, demonstrando comprometimento e envolvimento na atuação. Os processos educativos aplicados especificamente na rede de Marau são de brado conhecimento, portanto a escolha do local da pesquisa, acreditando que o espaço de formação docente continuada necessita de maior atenção.

Nesse sentido, o processo de formação docente continuada, também vem sendo construído historicamente. Tendo a finalidade de apresentar como esse processo se organiza de forma mais concreta e próxima de uma realidade plausível é que foi pensada esta pesquisa. Para tanto, faz-se necessário trazer os elementos existentes dentro de uma rede municipal e os

processos de formação docente continuada, com o intuito de compreendê-los e de buscar mecanismos positivos e coerentes com os processos formadores educacionais, viabilizando Políticas Públicas de ação participativa entre a teoria e a prática sendo esses os principais pontos em que consiste o objetivo central da presente pesquisa. Partindo da análise de processos concretos de formação docente continuada, utilizando, para isso, do estudo da formação docente e como ela está organizada em uma rede pública municipal, especificamente, a Rede Municipal de Marau examinando a pertinência e a relevância das modalidades utilizadas no processo de formação docente continuada no recorte histórico da década, de 2000 a 2010.

A pesquisa contextualiza e referencia historicamente o Município de Marau – RS, no sentido de compreender os processos de formação social e cultural, integrando o processo histórico ao processo educacional e, conseqüentemente os processos políticos – administrativos e formativos que compõem o contexto social, cultural e profissional.

Os objetos da pesquisa são análises de documentos examinados na secretaria de educação do município de Marau, propondo tanto uma reconstrução histórica do contexto educacional e político, quanto o estabelecimento de um olhar sobre os eventos formativos oferecidos à rede pública daquele município.

A tessitura dos documentos em análise e a pesquisa qualitativa – quantitativa desenvolvida ao longo da pesquisa - estão dividida em quatro capítulos. O primeiro processa dados que compõem os principais tópicos para a descrição da pesquisa. As diferentes fontes documentais coletadas no ambiente da investigação constituem a noção de inter-relação entre os diversos recortes da história, do trabalho e a da educação, ou seja, é a apresentação de como se processa a pesquisa. A escolha por descrever a formação social e cultural e, especialmente a organização dos primeiros movimentos para a formação do Município, se faz nitidamente presente nos processos de formação continuada. Já que são aplicados e decididos por gestores, mesmo atualizados e modernizados, mas com raízes econômicas, sociais e educacionais no autoritarismo colonizador e, bem como, a preservação da cultura e os valores trazidos pelos colonizadores italianos, adaptando-os ao estilo de vida que construíram neste espaço.

No segundo capítulo, a intenção seria desenvolver uma reflexão com enfoque na formação continuada dos professores que estão em exercício docente. Investigar os processos de formação docente continuada em literaturas atenciosamente delimitadas, no sentido de justificar a escolha do tema. Advertindo para atividades e para atitudes que evidenciem uma prática pedagógica metodologicamente concreta. Inicialmente, serão focalizadas informações

que implicam na reflexão conceitual sobre formação, como por exemplo, definição de alguns conceitos e os caminhos da formação docentes continuadas pertinentes ao estudo. A tarefa primordial do professor diante da formação do educando, no procedimento humanizador e, ao final do capítulo, as principais dificuldades que dicotomizam a formação e dualizam a teoria e a prática, tratadas como os empecilhos da formação. Viabilizando o diálogo como processo qualificado de formação.

Serão investigados, no capítulo três, aspectos legais e constitucionais apresentados por leis, decretos, plano de carreira municipal e outros documentos de ordem pública que garantem à esfera educacional, os mecanismos de formação continuada. Serão analisados documentos nacionais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Documento Final da CONAE, o qual apresenta o Plano Nacional de Educação 2011 a 2020, Leis, Decretos e documentos oficiais e Públicos locais, referentes à Educação marauense, entre estes o Plano de Carreira do Magistério Municipal de Marau. Destacando sempre, como já citado, os processos de Formação Docente Continuada estabelecidos na rede.

O capítulo quatro abrangerá o maior foco da pesquisa, ao passo que será apresentada a análise dos dados coletados nas fontes documentais. Essas fontes estão - dispostas em duas tabelas anexas- organizadas sinteticamente na intenção de absorver rapidamente a visão de cada documento. Os documentos são analisados individualmente ou por agrupamentos sendo organizados em cinco categorias com base epistêmica: descontinuidade dos processos; modelos de formação docente continuada; conteúdo de formação; identidade docente e categorias de gestão, nas quais se pretende estabelecer vínculo com a legalidade formativa e os níveis de compreensão específica, orientada por referência bibliográfica, bem como, o ajuste dentro das políticas de formação continuada que determinam, sugerem e delimitam ações educacionais nas políticas públicas legais.

## 2 **Capítulo I: Tópicos centrais para a descrição da pesquisa**

Os processos de formação docente continuada estão na pauta dos sistemas de ensino, mas precisam ser efetivados dentro das políticas públicas e incluídos como práticas pedagógicas estáveis. Pretende-se desenvolver, nesta pesquisa um estudo de como se processa a formação docente continuada em uma rede de ensino municipal. Intentando a busca de desenvolver a análise dos processos concretos que configuram a formação docente continuada, a partir do estudo organizacional da formação docente nessa rede pública de ensino. O que não cala é como dar continuidade a formação inicial do profissional da educação? Quais os aportes teóricos, didáticos, culturais e sociais o instigam a pesquisar ou buscar mais informações/ formações? A necessidade da atualização é, sem dúvidas, importante e deve ser constante. Entretanto, nas condições que se apresentam os sistemas educacionais e as políticas de valorização docente, qual o suporte financeiro, a disponibilidade de tempo, de oportunidade a efetivação da busca por atualização? De quem é a responsabilidade de formar? São apenas algumas das indagações pertinentes ao tema e que precisam ser aprofundadas, tornando-se objeto de investigação, na possibilidade de encontrar caminhos para serem efetivadas como políticas de ação na formação docente.

O tema central da pesquisa está focado nas Políticas Públicas de Formação Continuada e sua aplicação aos professores da rede municipal de ensino. Especifico aqui, a Rede Municipal de Marau, através da Secretaria Municipal de Educação, como objeto da pesquisa. Descrevendo os processos históricos de organização social do município e as possíveis influências culturais na formação docente continuada. Também, na intenção de examinar a pertinência e a relevância das modalidades utilizadas no processo de formação docente continuada mapeando alguns referenciais bibliográficos que incluem a formação, e a legislação vigente.

Para compreender melhor o termo Política Pública, buscamos os estudos de Eneida Shiroma e Maria Célia Moraes que definem o termo Política como “o estudo da esfera das atividades humanas articulados às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES, 2007, p.7). Este termo também dá, ao Estado, poder de “atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e das defesas de suas fronteiras” (id).

Na proposta de articular o processo que delimita as políticas públicas no campo da formação de professores entra a articulação dos processos de Formação Docente Continuada

enquanto elemento constitutivo das Políticas Públicas de Formação tendo o professor como expectador. E a implicação da participação direta do educador na prática pedagógica para ao exercício da formação docente.

Seguindo essa linha de pensar, é relevante trazer a compreensão que alguns autores trazem sobre a temática da Política Pública educacional. Não são raras as definições que fazem parte desse quadro, no entanto optamos por autores envolvidos na política pública educacional defensora da formação docente continuada. Nestes moldes, as políticas de afirmação da Educação como princípio básico de todos os brasileiros toma forma nas últimas publicações legais: a Constituição Federal, LDBN, PNE, CONAE, são publicações que resultaram de longos estudos e datas distantes. Vários prólogos, projetos, decretos e estudos se transformaram em Reformas Educacionais, hoje aplicadas no Brasil. Das quais surgiram as normas para se constituir o que hoje são leis e ações educacionais nacionais. As Políticas Públicas Educacionais, segundo Oliveira e Paoliello (2005, p.155) toma forma nas últimas décadas do século XX partindo dos movimentos sociais, pós-ditadura. “os movimentos sociais atuaram no sentido de exigir do estado uma dimensão pública que não havia nos governos militares” e foram constituindo espaços públicos. Assim também foi com a formação das Políticas Públicas. Especificamente em 1987 foi lançada na área da educação uma “Campanha Nacional pela Educação Pública e Gratuita, o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, um pouco depois, Fórum Nacional em defesa da Escola Pública” (OLIVEIRA E PAOLIELLO, 2005, p. 160). Nos anos pós Constituição Federal, outras organizações surgem e tomam forma, efetuando cobranças de responsabilidades sobre o Estado no âmbito educacional.

Outras Políticas Públicas foram se concretizando e delineando os atuais espaços públicos educacionais. Com a velocidade das reformas e mudanças dentro das políticas públicas educacionais, também houve a necessidade de desenvolver novas competências e exigências em níveis cada vez mais elevados de conhecimento e aperfeiçoamento. Shiroma e Moraes (2007, p. 11) descrevem dois movimentos articulados sobre o nível de exigência: “a afirmação da ideia de educação continuada que rompe as fronteiras do tempo e locais destinados a aprender. A educação torna-se processo para a vida inteira [...] da família ao trabalho e a comunidade, todo o lugar é lugar de aprendizagem”. Aqui, os segmentos como um todo, da sociedade são responsabilizados pela educação continuada de todos os brasileiros. Especificamente o profissional da educação, do qual a sociedade exige formação, atualização, estar integrado em todos os níveis de conhecimento, promovendo ilimitados campos de aprendizagens, ser bem formado e informado. Porém, quem promove esta

formação? Tudo está direcionado aos direitos humanos, mas são somente direitos que o cidadão tem? E os deveres, de quem é a responsabilidade? Somente do Estado?<sup>1</sup> Por outro lado a reafirmação dos sistemas de ensino que, agora organizados, estabelecem novas metas e propostas atualizadas e “flexíveis em que a ordem é reduzir o insucesso para obter menor desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade”. (SHIROMA E MORAES, 2007, p. 12). As autoras seguem, nesse texto, afirmando que as políticas implementadas na educação foram pensadas para a promoção de “reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos de uma “nação forte”” (id). No entanto, os bons projetos sempre são ‘quebrados’, interrompidos por força da mudança governamental.

Quem sabe com a formação de políticas mais definidas e alicerçadas em bases legais, com prazos e metas decisivas, exigindo-se que sejam cumpridas, elas vão se efetivando e ganhando espaço para o avanço formativo. Entra aqui, as propostas pensadas para a Formação Inicial e Continuada também dos profissionais da educação. Contudo, para defender os direitos e cumprir os deveres da educação são imprescindíveis os conhecimentos das Políticas Públicas organizacionais e de formação.

Rios (1999, p. 21-22) designa o envolvimento efetivo dos indivíduos da prática às construções das Políticas Educacionais. Segundo a autora, é nesse aspecto que se apresentam os maiores problemas relacionado às políticas educacionais no Brasil.

É na relação entre o proclamado e o realizado que talvez se encontrem os maiores problemas enfrentados com relação às políticas educacionais no Brasil. Quando não partem das necessidades concretas daqueles que são envolvidos nas ações, quando não envolvem efetivamente os indivíduos e grupos interessados nas discussões, os discursos distanciam-se da prática e tendem a ecoar no vazio. (RIOS, 1999, p. 21/22)

Querendo ou não, as ações que determinam as Políticas Públicas Educacionais, não somente a brasileira, mas em outros países são criadas, elaboradas e transformadas em leis por indivíduos que se dizem ‘pesquisadores’, mas nunca saíram de suas salas de estudo, confortavelmente equipadas com climatizadores, munidos de materiais de última geração, informatizados e idealizadores de uma educação dos sonhos. As políticas que se efetivam e

---

<sup>1</sup> Ao referir Estado, entende-se o conjunto de responsáveis majoritários: Governos Federais, Estaduais e Municipais, ou mesmo a quem compete o cumprimento das leis.

que, comprovadamente, ‘dão certo’ são criadas por profissionais que já obtiveram contato direto com o objeto de estudo, foram ou são sujeitos e transformam o objeto de estudo em sujeito de conhecimento, atribuindo-lhe valores de porte educacionais comprometidos com o fazer pedagógico.

Nesse objeto de pesquisa priorizamos a formação docente continuada como princípio de valorização da profissionalidade docente, partindo de pressupostos históricos da colonização italiana na região, permeando o contexto atual e, conseqüentemente o tipo de formação que é aplicado aos docentes da rede municipal de ensino. Situando a economia, o sistema social e o educacional, os planos e projetos de formação docente continuada, no recorte histórico de uma década (2000–2010). No mesmo contexto, são analisados, bibliograficamente, alguns pressupostos de formação.

Com a contribuição de autores pesquisadores, que tratam o professor como profissional da educação, comprometido com seu trabalho enquanto agente articulador dos processos educativos e sociais, é que desenvolvemos o estudo. A participação direta do educador nos projetos políticos e na prática pedagógica são fatores indispensáveis que promovem a humanização.

O exercício da formação docente é movimento de inserção ativa na comunidade escolar, a qual requer o exercício crítico, participação na elaboração das políticas pedagógicas que orientam a prática docente. Situando o trabalho desenvolvido em outras redes de ensino em que a formação é realizada dessa forma. Por outro lado, o processo de formação aplicado de forma indireta, ou seja, não havendo a participação do grupo. Seja esta participação no processo de elaboração das temáticas, nos estudos a serem realizados e que atenda as necessidades e dúvidas dentro de pressupostos e objetivos claros, bem elaborados. Há a exigência da atualização profissional, no entanto é preciso condições para que isso se efetive. As críticas devem existir, mas no sentido de contribuir para a qualidade educacional e a valorização profissional e humana, ao passo que a Educação tende a ganhar com isso.

A partir de avaliações de forma aberta, dialógica, sem a intenção de benefício próprio ou de grupos restritos, perseguição política ou prejuízos a quem tem coragem de expor suas ideias seria possível contribuir para a elaboração de bons processos de formação continuada docente participativa.

A efetivação da pesquisa se orienta em bases sólidas, partindo de fontes documentais e análise de alguns documentos legais. Documentos esses que constituem a formação docente continuada no contexto, bem como, documentos coletados na Secretaria Municipal de Educação de Marau, a LDB, o Plano de Carreira Municipal, a CONAE e a Constituição

Federal, no sentido de compreender o estudo e aportar os documentos que legitimam a pesquisa.

Para esclarecer e fundamentar o tipo de pesquisa a ser realizada, nos ancoramos na referência de Marques afirmando que “o campo teórico, não baixa das nuvens. Brota ele do chão das práticas, não espontaneamente, mas sob o acicate da interrogação, da reflexão, da pesquisa” (MARQUES, 1998, p. 101). As práticas são concretas, vividas, modificadas. Por isso, o campo de pesquisa é vivo. É por esse caminho, aportada naquilo que outros pesquisadores já introduziram sobre a formação continua do docente escolar que lançamos nossa pesquisa.

O recorte histórico-temporal foi definido pelo período dos dez últimos anos (2000 – 2010). Nesse período foram reunidos dados e referências de fontes documentais sobre a estrutura e organização da Formação Continuada realizada pela Secretaria de Educação do Município de Marau, os cursos, projetos e atividades docentes consideradas formativas. Antes de adentrar no estudo faz-se necessário pontuar um pouco sobre a importância de situar a pesquisa em fonte documental, na qual se fundamenta o trabalho.

O documento é histórico, a referência traduzida por esse, desperta a riqueza da produção de uma boa pesquisa. Tudo parte de um ponto inicial, seja material ou não, seja simplesmente um objetivo, ou um grande projeto. O que se pretende é compreender a valoração da fonte documental como o princípio da pesquisa e o suporte teórico concreto para sua efetivação. Segundo Alves (2004, p.1), as pesquisas revelam a reconstrução histórica do fato a ser pesquisado, entre tantas informações.

[...] não existe um só discurso possível sobre os acontecimentos passados e, deste modo, as diferentes fontes documentais proporcionam uma noção de inter-relação entre as diversas faces da história do trabalho e a da educação, expressa em cada uma das fontes, necessária à reconstrução histórica focalizada pelo pesquisador. (ALVES, 2004, p. 1)

O rumo que a pesquisa segue precisa perpassar entre os materiais apresentados, sobre formação docente, sendo fontes de conhecimento que estão ligadas ao senso comum e ao registro. No entanto, como selecionar os documentos úteis à pesquisa? Como conduzi-la de forma correta pelo viés da base documental? Os documentos para análise são considerados por Alves (2004, p. 03) “qualquer base de conhecimento fixada materialmente que elucide, instrua, reconstrua, prove ou comprove cientificamente algum fato ou acontecimento”.

Considerando “a pluralidade do campo da fonte documental” a qual se faz a partir dos registros que busco para desenvolver a pesquisa.

Tendo o intuito de tornar a organização mais precisa e estruturada, os dados foram agrupados em duas tabelas, arranjados de acordo com a sequência temporal e em seguida, elaborado um texto a partir das referências.

Esta pesquisa contemplou, na análise das fontes documentais coletadas inicialmente, dois projetos desenvolvidos dentro do grande projeto Educação para o Pensar, implantado na rede municipal em 2001. O primeiro destes de temática generalista e aplicado a todos os professores da rede, indistintamente (incluindo gestores das escolas e coordenadores da Secretaria de Educação do município). Já o segundo projeto de formação continuada era desenvolvido dentro de eixos temáticos organizados por níveis de investigação, sendo que cada eixo temático alocava determinado grupo de professores para discutir a temática específica do nível.

Como fontes materiais da pesquisa, cataloguei nove jornais *Philosofinhos*<sup>2</sup> elaborados pelo Núcleo de Educação para o Pensar; um caderno de Registro de reuniões de formação sobre encontros de coordenadores na região de Passo Fundo; nove programas de orientações didático-pedagógicas e metodológicas envolvendo a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, e uma apresentação de trabalhos desenvolvidos a partir do programa e um caderno de reuniões de estudos.

As fontes materiais são constituídas também por: um planejamento plurianual 2009/2012 envolvendo: Objetivos; metas; funções; diagnóstico e avaliação; / estratégias; / recursos humanos e financeiros/ projetos/ Projeto de Formação continuada com Cronograma (2009); / Planejamento na escola; / cronograma de reuniões; / Visita às escolas; / análise dos resultados IDEB (quadro comparativo); / relação das escolas e respectivas turmas e número de alunos.

No período de 2009 foram realizados oito Cursos de aperfeiçoamento pedagógico sendo: quatro cursos de aperfeiçoamento profissional para diretores e vice-diretores das EMEIs e EMEFs; Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico para professores do Ensino Fundamental de Nove Anos e professores de Educação Infantil; Curso de Capacitação Programa Ayrton Senna. Um P.P.P. do Serviço Educacional de Jovens e Adultos Organizado pela SME – Marau – Coordenadores pedagógicos; um curso de capacitação na APAE do município, enfocando o processo de inclusão. Também contempla oito textos de estudos

---

<sup>2</sup> Periódico publicado anualmente pelo Núcleo de Educação para o Pensar – NUEP Passo Fundo.

analisados e discutidos em reuniões pedagógicas sobre a formação continuada com os coordenadores de escola da rede.

Nesse material também constam vinte e dois certificados dos Fóruns de Educação e Feira do Livro, bem como a programação desses eventos.

Na sequência, também são catalogados dois projetos de habilitação para professores em Educação. Um cronograma de 2010: projeto de formação continuada de educadores. Sete atas 2009/2010 sobre assuntos de formação de professores do setor Pedagógico da SME.

Com base nesses dados, optamos pela constituição metodológica alçada na pesquisa bibliográfica e análise de fontes documentais, aplicada na primeira parte da pesquisa. Constituída de três tópicos: a) Pesquisa bibliográfica com caracterização e origem histórica do município; b) Referência teórica sobre a formação continuada de profissionais da educação brasileira; c) Estudo das políticas legais sobre formação docente continuada brasileira e local. A segunda esta composta por fonte documental com análise de dados da pesquisa documental e descrição quali-quantitativa. Contemplando documentos distintos: a) Cronograma de atividades; b) Atas elaboradas pelos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação; c) Fóruns educacionais; d) Certificados de cursos de formação continuada e capacitação para professores e gestores. As fontes documentais ofereceram materiais ao longo da década situada os quais serão analisados no capítulo quatro dessa pesquisa.

Na compreensão de direcionar a estruturação da pesquisa em um ambiente real, trazemos a história do contexto em análise focando as características históricas nas quais partem os primeiros indícios do tema pesquisado.

## **2.1. A formação histórica de Marau: origem do contexto social e formativo**

A história que caracteriza a origem do Município de Marau perpassa os fatos histórico-regionais da Revolução Farroupilha. Segundo o pesquisador Francisco Bernardi (1992, p.12) a história de Marau é um tanto diversa, no que diz respeito ao nome de origem indígena. A cidade de Marau está localizada entre a serra e o norte do Rio Grande do Sul, sendo que, no século XIX, era ocupada por grupos indígenas, oriundos das fazendas de colonizadores “que precisavam de mão de obra para as lavouras de cana de açúcar e começaram a escravizar os índios” (MONTEIRO, 2008, p. 4). Esses fugiram para o interior, passando a disputar espaços com outras tribos. Os grupos, na região, eram formados pelas

tribos caingangues, tapuias e carijós que iam à busca da “terra sem males”. Lutavam contra os brancos e conflitavam entre as suas próprias e/ou outras tribos. A região era inicialmente, habitada por índios carijós.

Os carijós formavam a tribo guarani originária do Paraguai, eram bastante místicos e realizavam grandes migrações em busca da terra sem males. A miscigenação entre os brancos e os índios. Na explicação de Monteiro, (2008, p. 7), “A explicação mais coerente para o nome carijó, é que viriam a formar uma espécie de subetnia originária da mistura entre os marinheiros europeus (caari, brancos) e os índios (yu ou yo, acobreados), nome (carijó), que passou a denominar as galinhas e outras aves domésticas, com a mistura de plumas brancas e pretas”.

Há indícios históricos de que um caboclo chamado Joaquim Domingues de Oliveira aprendeu a língua guarani e casou-se com uma índia. O mesmo estabelecia relações de respeito entre os índios e protegia os brancos que passassem pela região de ataques indígenas. Joaquim foi morto por um felino de grande porte que habitava a região, segundo corre a lenda: ‘um tigre’. “Com este infausto, os índios deixaram de respeitar os brancos, atacando-os e saqueando-lhes as lavouras, [...] nas mediações de Passo Fundo” (BERNARDI, 1992, p.12). Esses índios também praticavam o escravismo que, segundo Maestri (2002), em meados e final do século XIX, mesmo com a abolição da escravatura no Brasil, o Rio Grande do Sul registrava grande número de pessoas “pobres”, que trabalhavam na atividade pastoril. Apenas quando não tinham dinheiro para suprir suas necessidades. Estes, considerados o “gaúcho livre” (MAESTRI, 2002, p. 110).

A oferta de trabalho era grande, mas os fazendeiros não queriam ter despesas com peões e cavalos, como trabalhadores fixos. Por volta de 1870, os fazendeiros decidiram cercar as propriedades para impedir as invasões de território e a fuga do gado “com as cercas se definiram os caminhos públicos [...] o viajante passou a ser invasor. A definição dos limites dificultou o *arranchamento* do homem pobre nas margens das propriedades” (MAESTRI, 2002, p. 116). Contribuindo para o “crescente exército rural de trabalhadores livres desempregados, obrigados a vender a sua força de trabalho por preços aviltados” (p. 117). No entanto, ainda era praticado o escravismo. Quem capturasse trabalhadores (gaúchos, negros ou índios), poderia vendê-los aos donos de estâncias, os quais pagavam muito pouco pelo trabalho dos peões e os mantinha a vista de um feitor ou remetidos ao serviço da Esquadra, para servirem ao Exército.

Segundo Maestri (2002, p. 115), o presidente do Rio Grande sugeriu que os homens que estivessem livres sem ocupação teriam seus direitos civis restringidos seriam “remetidos para o serviço da Esquadra ou para algum outro de semelhante utilidade pública”.

Os índios também “costumavam empreender guerras às outras tribos, particularmente aos tapes e charruas, e vendiam os aprisionados como escravos aos bandeirantes” (Monteiro, 2008, p.7). Lembrando também que neste período (1845), findava a Revolução Farroupilha. Em nome da qual, muitas batalhas se realizavam. A região passava por uma reorganização política e estrutural.

As lutas pela disputa do espaço, com o intuito de “desbaratar os índios que infestavam a região, comandados pelo feroz cacique Marau”. (BERNARDI, 1992, p. 13). Sobre esta informação, muito curioso é o significado do nome ‘*MARAU*’. Bernardi (1992, p. 13), também, traz a informação de que “o dicionário registra o verbete como de origem francesa *maraud* e significa: mariola, malandro, patife e espertalhão, astucioso [...] segundo consta, o índio era tudo isso” sem a certeza de que foram os brancos ou os índios que denominaram, porém, “em guarani, *mara* significa ruim e *u*, comer; marau então significa aquele que come coisa ruim” (BERNARDI, 1992, p. 13).

Foram muitas as batalhas, ampliando ainda mais a rivalidade entre índios coroados e os moradores da região. As lutas se travaram ao longo do ano de 1845, estabelecidas por moradores passo-fundenses, juntamente com a Guarda Nacional. “Da refrega que houve entre os brancos e índios resultou a morte do temível cacique Marau (idem)”, às margens de um rio que foi denominado assim, dando origem, mais tarde, ao nome do município.

Nesse período histórico, segundo a referência de Maestri (2001, p.7), o Rio Grande do Sul passava por um “movimento republicano e separatista”, promovido pelos “criadores da fronteira”, entre os anos de 1835 e 1845, a pouco mais de uma década da proclamação da república no Brasil e em plena Revolução Farroupilha. Mais tarde, “em 1850 e 1865, os interesses intervencionistas do império e dos criadores do Prata coincidiram, aproximando os antigos inimigos”. Os interesses políticos monopolizariam a idealização da atividade pastoril.

O estado estava vivendo o momento de transição entre os poderes, no qual monopolizava o Partido Liberal. Por volta da década de 1860, os processos republicanos começaram a se fortalecer, os partidos políticos foram se oficializando, surgindo outros partidos políticos, especificamente o PRR – Partido Republicano Rio Grandense. Tomando

cunho positivista e se apoiando em uma “doutrina comtiana<sup>3</sup>”. A formação da população marauense incorpora nesta época a chegada dos colonizadores italianos, firmando morada nas proximidades da sede em que hoje está Marau. Por isso damos ênfase ao tópico da colonização, na qual se estabelece o contexto da pesquisa.

## 2.2. A chegada dos imigrantes

Os imigrantes que se estabeleceram na região de Marau começaram a chegar ao Rio Grande do Sul a partir de 1876, ocupando diferentes regiões do estado. “A última etapa de ocupação e colonização iniciou no final do século XIX início do século XX, com os filhos e netos desses imigrantes oriundos da região do Veneto, Lombardia e Trentino” (BERNARDI, 1992, p. 14), norte da Itália. Os imigrantes vieram atraídos pela fortuna e fartura da nova terra, ou foram expulsos destas regiões pelo alto índice de pobreza que enfrentava a península italiana no século XIX, mesmo o processo migratório tendo iniciado bem antes deste século.

Segundo Piazza e Ribeiro (1996, p. 186) a divulgação de um país onde a fartura estaria presente sem muito esforço e trabalho, foi propagandeada na Itália por responsáveis em recrutar imigrantes para o Brasil. Foi publicado um mapa “no Vêneto em 1606” com a frase: “*DESCRIBÇÃO DO PAÍS DA COCAGNA ONDE QUEM MENOS TRABALHA, MAIS GANHA*”. É importante descrever um pouco dessa indicação para compreender seu significado.

No texto os autores descrevem *O País da Cuccagna* como “uma montanha, na verdade um vulcão, que expelle, continuamente, moedas de ouro. Como variante, nas narrativas orais, a montanha não é de ouro, mas de queijo ralado. Quando chove neste país, chovem pedras e diamantes, mas podem também chover raviólis”. (PIAZZA e RIBEIRO, 1996, p.186). E assim os autores vão descrevendo topologicamente a terra prometida. A necessidade de suprir as carências alimentícias, principalmente dos camponeses do norte da Itália, “talvez tenha sido o estimulante por exprimir a reivindicação do desejo insatisfeito”. (p.187).

---

<sup>3</sup> Maestri descreve esta “doutrina Comtiana nos termos de Augusto Comte (1798-1857) defendia que a sociedade ao alcançar o estágio de desenvolvimento positivo, deveria ser governada pelas elites”, no sentido de reconhecerem as necessidades que a sociedade impunha.

Na contribuição de Costa (1996, p. 22), somente o sonho de vir para o Brasil em busca da prosperidade os motivava, pois conheciam a miséria e sabiam que a venceriam se tivessem oportunidade, com muito trabalho, fé e união.

Nossos antepassados deixaram a Itália como deserdados da sorte; iluminados porém, pelo farol da esperança [...] chegaram aqui com a roupa do corpo, uns lençóis e alguns instrumentos de trabalho, poucas liras e a forte convicção de que haveriam de “*far la cucagna*”, graças ao trabalho. Casas, escolas, capelas, cemitérios, estradas foram sendo construídas pelo trabalho solidário e associativo. Médicos, professores e padres foram substituídos, inicialmente por alguém do campo [...] não esquecemos nossos hábitos e nossa história passada, antes a enriquecemos, tal como fizemos com nossa mesa. (COSTA, 1996, p. 22).

O fato de “enriquecer a história e a mesa” se deve a adaptação e acolhimento da cultura de outros povos, como os índios, colonizadores de outras etnias, tanto aos costumes quanto à alimentação.

Ao chegarem às terras gaúchas, enfrentaram dificuldades que, segundo Dall’Alba (1996, p. 25), se assemelha às da Itália, inclusive o clima, aprendiam e/ou sabiam fazer um pouco de tudo para vencê-las. “O imigrante era uma espécie de pau para toda e qualquer obra, sua ou de seus parentes”.

Segundo Maestri (1996, p. 18), os imigrantes italianos constituem “cerca de 20% da população do estado, concentrados nas zonas onde houve a colonização, mas espalhados hoje por todo o Rio Grande do Sul, principalmente no artesanato, no comércio e na indústria das cidades.” (MAESTRI, 1996, p.18). Saíram da pátria mãe cheios de sonhos e motivados a vencer, mesmo que precisassem se sobrepôr a muitos desafios. “Investir, fazer negócio, ganhar dinheiro, nisto nos julgamos mestres insuperáveis” (id). Afirmar também não haver outras firmas, de outras etnias instaladas em Caxias do Sul. Além de “*furbo*” o indivíduo tem que ser trabalhador e econômico. “Quem na segunda feira de manhã não está a postos, quem vai tomar seu trago durante o trabalho, quem entra madrugada adentro jogando cartas, por rico que seja está em perigo”. (MAESTRI, 1996, p. 20). Se observarmos a concepção conservadora, é possível perceber estes traços, incluindo a afirmação do sucesso financeiro e do progresso “gostamos de mostrar como estamos bem de finanças [...] prevenção contra outros grupos, em nosso caso, nem sempre contra outras etnias. Entre os indivíduos de uma província da Itália manifestavam suas reservas ante os de outra” (MAESTRI, 1996, p. 21). A

revelação sobre a situação de poder, herdada do capitalismo, precisa ser firmada entre o próprio grupo, no sentido de autenticar a sua identidade social.

Trouxeram com eles a cultura e adaptaram-na, no sentido de qualificar e criar a própria inserção cultural “os imigrantes não realizaram simples transposição da cultura italiana para o Sul, mas recriaram uma civilização diferente das conhecidas na terra de partida e na terra de chegada” (MAESTRI, 2010, p. 211).

Os colonizadores italianos se instalaram na “Região Colonial Italiana (RCI), no nordeste do Rio Grande do Sul”, como apresenta Federizzi (2010, p. 34). Esta autora desenvolve um pouco o histórico de Marau a partir dos colonizadores italianos que chegaram à região em três períodos, enfocando o intercruzamento linguístico e, conseqüentemente, a evolução sociolinguística.

O primeiro período compreende o (1875-1910) “caracterizado pela cultura de subsistência, pela sociedade católica e pela preservação dos usos e costumes da pátria de origem” (FEDERIZZI, 2010, p.34). Havia variados tipos de dialetos e o contato com a língua portuguesa era limitado. O segundo período (1910-1950) “a introdução da monocultura da videira, da industrialização e comercialização do vinho e a expansão social e econômica fizeram surgir intercâmbios socioeconômicos-culturais resultando num fenômeno linguístico-dialetológico” (FEDERIZZI, 2010, p.34).

A preservação afetiva também se funda nos grupos colonizadores. O meio de proteção que eles encontram foi a linguagem. O dialeto, compreendidos quase que somente pelo grupo com o pretexto de criar um bloqueio às possíveis ameaças ao grupo e preserva as raízes italianas. Spinato (1998, p.21) descreve este histórico.

[...] e seus corações conservavam-se irmãos pela linguagem harmoniosa e familiar do dialeto [...] pela força de sua religião, e o conforto da providência de um Deus, cuja presença e proteção sentiam naquele isolamento e abandono. Somente anos mais tarde chegou-lhes a assistência do governo com ferramentas agrícolas e alimentos (SPINATO, 1998, p. 21)

No terceiro período (1950 -1975), a língua portuguesa é imposta em todo o território nacional, inclusive na *Região Colonial Italiana*. Nasce, então, o que podemos chamar de ressentimento histórico por ‘perder’ ou deixar de lado o que os imigrantes sabiam fazer e os reportava à terra de origem. “O início da nova colônia através do processo migratório interno e das trajetórias migratórias para as cidades da região” (TEDESCO, 2004, p. 228).

Os imigrantes italianos chegados no final do século XIX a esta região, trouxeram consigo a ideologia e caracterização do trabalho, da propriedade e da família intrínseca no processo de colonização. Como retrata Tedesco (2000, p. 16), ao referir o colonizador imigrante.

Família, propriedade e trabalho. Por mais que houvesse um contexto de profunda crise na Itália, principalmente no norte, em razão das guerras e das relações capitalistas nascentes que geraram profundas contradições e desigualdades econômicas, o fator propriedade, ligado ao elemento trabalho, com toda a sua significação, deve ter sido levado em consideração no ato da decisão de emigrar. (TEDESCO, 2000 p. 16).

Segundo essa premissa, a expansão das grandes empresas, do comércio e o empreendedorismo dos colonizadores, pode ter aberto espaço para a instalação de grandes indústrias na região. Também, o desenvolvimento das pequenas propriedades em agroindústrias, agricultura familiar e a Rota das Salamarias<sup>4</sup> no interior do município de Marau.

O perfil antropológico dos colonizadores é retratado por personagens históricos que Santin (1996, p. 102) apresenta. São personagens que expressam as atitudes humildes e ao mesmo tempo de astúcia do imigrante. De certa forma revelando a identidade do ítalo-gaúcho.

A italianidade ressuscitou no interior da brasilidade através da figura antropológica do ítalo-gaúcho. Os pioneiros, inaugurados por uma quase fuga ou quase expulsão da pátria mãe, marcados pelo abandono, humilhação e, até, desprezo da Pátria-adotiva e vividos com coragem bravura e heroísmo, construíram-se nos solos seguros das construções do presente e dos projetos futuros. (SANTIN, 1996, p. 102)

Santin descreve o “perfil antropológico cultural” do imigrante “*redímio*” com a obra de Aquiles Bernardes: *Nanetto Pipetta*. O personagem engraçado representa o típico imigrante desavisado, desconfiado e, que, por sua ignorância ou ingenuidade torna-se “o anti-herói” que é capaz de reagir e se recuperar dos fracassos com entusiasmo e ir novamente “em

---

<sup>4</sup> Rota das Salamaria é uma atividade de turismo rural desenvolvida por Aline Câmera em 2008 que liga três comunidades num raio de 13 km envolvendo a produção, comercialização de produtos coloniais e também um restaurante tipicamente italiano. Dentre os produtos produzidos e comercializados estão o vinho, a uva, o salame, é claro, erva-mate, mel, cachaça, entre outros produtos coloniais.

busca de la cuccangha<sup>5</sup>” (SANTIN, 1996, 103). O autor também traz como referência antropológica a obra de José Clemente: O Quatrilho, representando a força da fé e a importância do papel feminino como “centro unificador, símbolo irradiador; preservador e cultivador dos valores familiares e religiosos” (SANTIN, 1996, 103).

Saídos da Itália, com o pretexto de se livrar do patrão e, chegando aqui continua com esta prática, “o imigrante não perseguia o sonho de por fim ao patrão, mas sim de se transformar em patrão de si mesmo e, sobretudo de sua família” (MAESTRI, 2010, p. 219). A família, núcleo pequeno que poderia ser dominado, mesmo com autoritarismo. Prática que ainda está na concepção de algumas lideranças. Ainda, diz que a comunidade colonizada prevalece à dominação, a autonomia não se expressa sempre dependente da apropriação “da burguesia urbana de origem italiana em Caxias do Sul, construiu, literalmente narrativa colonial heróica de eterno final feliz sobre a imigração, na qual enfatizou a excelência étnica e predisposição italiana para o trabalho.” (id.)

Talvez com o pretexto de proteger os imigrantes, o consulado italiano tentava defender o sentimento de italianidade, dificultando a naturalização legal, fazendo-lhes visitas frequentes às colônias e produzindo relatórios, mas sem o comprometimento das reivindicações coloniais para as autoridades brasileiras. Era uma espécie de acompanhamento sem assistência, sem se expor diante das autoridades, buscando recursos para as colônias, cada uma tinha que se virar e acatar as ordens. Mesmo ao que se refere à língua veicular, no século XX, o português passou a ser predominante. “Este fenômeno se deveu a fatores mais profundos do qual a política de nacionalização autoritária implementada pelo Estado Novo”. (MAESTRI, 2010, p. 219).

Emancipado em 1954<sup>6</sup>, Marau era distrito de Passo Fundo. Na época com uma expansão de 649,300 km<sup>2</sup>, atualmente, em função da emancipação em 1992 dos cinco distritos de Marau (Vila Maria, Camargo; Nicolau Vergueiro; Gentil e Nova Alvorada), possui área de 611,5 km<sup>2</sup>, localiza-se no norte gaúcho, ao leste do município de Passo Fundo.

Segundo dados do censo de 2009 (IBGE), a população tem cerca de 35.559 habitantes, um crescimento de 111,5% desde o censo de 1991, quando o município contava com 16.810 habitantes. Com esses dados constata-se a duplicação do contingente populacional do

---

<sup>5</sup> Espécie de riquezas conquistadas sem muito esforço.

<sup>6</sup> Segundo fonte da Prefeitura Municipal de Marau “emancipa-se com 1.055 Km<sup>2</sup>, desmembrados de Passo Fundo e Guaporé. Em 17 de fevereiro de 1959, com a anexação de Camargo, até então pertencente à Soledade, Marau chega à 1.192 Km<sup>2</sup>. 28 de fevereiro de 1955: o município é instalado oficialmente e esta torna-se a data de seu aniversário”.

município, conseqüentemente a necessidade de novos investimentos, inclusive na educação. O PIB, em 2007 contabilizava R\$ mil 942.873, sendo a renda per capita de 27.914. A economia é baseada na agropecuária, agricultura, indústria e metalurgia. As atividades tiveram mudanças significativas no município, sendo considerado, inclusive o aumento da população, a expansão no desenvolvimento social de todos os segmentos, havendo a necessidade de novos investimentos, especificamente na agricultura e na agropecuária.

Dados do Censo 2010, informações do IBGE, mostram que “Marau já aponta crescimento de 7%, comparado aos três anos anteriores. Com uma média de desenvolvimento de 2,52% ao ano, a cidade de Marau comparada a outras da região, hoje, é sinônimo de constante expansão<sup>7</sup>” (Depto de Jornalismo Vang/JM em 03/11/2010).

Outros dados considerados importantes serão elencados para a compreensão posterior também da atividade educacional e os processos políticos deste período. Na metade da década de 1980 “o agricultor, principalmente o pequeno e médio, que vinha enfrentando dificuldade, quer pelo fim dos subsídios, quer pela monocultura e planos econômicos, via na atividade<sup>8</sup> uma nova maneira de diversificar sua renda (Revista Marau 50 Anos, 2005, p.37)”. A instalação do abatedouro de aves e suínos, juntamente com a diversidade de culturas e a produção de leite. Mesmo a diversidade agrícola trazia problemas e dificuldade aos produtores por conta de endividamentos “pelo plano Cruzado, Bresser, Collor e outros. A saída, depois de muitas manifestações, passeatas e encontros, foi a securitização<sup>9</sup> [...] com esse desafogo e as inovações do mercado o plantador voltou a investir [...] neste período, também o plantio direto (id)” começou a ser realizado, melhorando a conservação do solo e a redução de custos de produção.

Outro fator importante foi a instalação da indústria Perdigão que “fez uma grande ampliação industrial; aumentou sua capacidade de abate, e isso exigiu [...] mais produtores integrados [...] deu início à implantação da integração na suinocultura” (REVISTA Marau 50 Anos, 2005 p. 37).

---

<sup>7</sup> Outras informações sobre o Censo 2010 trazidas pelo departamento de jornalismo da emissora, via internet, é de que “o RS apresentou crescimento de 4,98%, passando de 10.187.798 pessoas em 2000 para 10.695.532 em 2010. A população de Marau em 10 anos cresceu 28,28%, ou seja, em 2000 o Censo apurou que o município tinha 28.361 habitantes. Só nos últimos três anos o aumento foi de 7,71%. No total, Marau tem, segundo o Censo deste ano, 36.383 habitantes” Fonte: Depto de Jornalismo Vang/JM em 01/12/2010.

<sup>8</sup> “A inauguração da Borella Avícola alavancou a incipiente criação e engorda de aves, no sistema integrado” (Revista Marau 50 anos, 2005, p. 37). Antes a atividade era desenvolvida com suinocultura e a produção de seus derivados.

<sup>9</sup> Securitização: segundo Fabiano Franco (2006) foi um meio encontrado pelo governo federal, editado pela Lei 9.138/95 (regulada pela Resolução 2.238 do Conselho Monetário Nacional), na intenção de solucionar aos problemas das dívidas de agricultores, prorrogando prazos e expurgando encargos abusivos.

A partir da implantação da indústria Perdigão e de outras indústrias e os investimentos agrícolas, se dá o aumento das demais atividades. Portanto, a necessidade de ampliar a mão de obra e, conseqüentemente, o aumento do desenvolvimento e da população marauense. Outros pólos de desenvolvimento devem ser considerados, que segundo fonte da “Receita Estadual (2003) a Indústria responde por 55,95% do PIB do município” (p. 32). Sendo esta responsável por aproximadamente 7.000 empregos diretos. Ainda as empresas de prestações de serviços que “engloba atividades como transporte, telecomunicações, turismo, tecnologia, profissões regulamentadas e demais serviços”. Estudos revelam que na projeção para os “próximos dez anos haverá um aumento significativo” em funções das inovações tecnológicas, do acesso à escola, facilitado nas sociedades avançadas e a própria reestruturação das empresas, a fim de torná-las mais ágeis e eficientes com custos competitivos” (REVISTA, REVISTA Marau 50 Anos, 2005, p.41).

A taxa de analfabetismo é considerada menor que a taxa gaúcha sendo de 5,89%, enquanto no Estado é de 6,7% e no Brasil de 13,6%. (Fonte: MEC, IBGE -08/2004).

Observa-se que, juntamente com a colonização italiana foram se firmando tópicos do desenvolvimento econômico, social e industrial na região, efetivando a construção do atual contexto marauense. O próximo destaque referencia os processos político administrativo ao longo do processo histórico emancipatório do município e os indícios de formação profissional docente no período da gestão administrativa.

### **2.3. (Des) Continuidades: o referencial político-administrativo**

O histórico político administrativo traz uma trajetória partidária acirrada ao longo das escolhas majoritárias. Marau foi emancipado em 1955 sendo, antes deste período, distrito de Passo Fundo. Cabe destacar que nos oito primeiros mandatos, ou seja, em trinta e sete anos de atividades políticas administrativas, a partir da emancipação, no poder executivo de Marau, prevaleceram os candidatos, primeiramente do PSD, que depois aliaram-se a ARENA, e no período pós-ditadura militar, ex-ARENA, prevalece o PDS. Período de 1955-1992. Alguns dados importantes podem ser alçados como no governo de Severino de Toni (ARENA) 1969 - 1972, além das indústrias incentivadas a serem instaladas no município, “foram editadas 176 leis municipais [...] instituiu o concurso público obrigatório para o ingresso no Magistério

Municipal”. (BERNARDI, 1992 p. 58). Na sequência, 1973-1976 por Jatyr Francisco Foresti (ARENA), surge a primeira iniciativa de Formação de Professores. Com a demanda, foram construídas novas escolas, a administração pública

[...] deu atenção especial ao ensino abrindo novas escolas e oferecendo aperfeiçoamento aos professores lotados nas escolas municipais. [...] o município possuía uma rede escolar com noventa e três prédios, todos na zona rural ou distritos. O corpo docente totalizava cento e trinta e um profissionais (BERNARDI, 1992, p.59).

Mais tarde outras atribuições à educação foram destaque: 1988 a 1991, com José João Santin (PDS), surge a iniciativa de auxílio transporte ao estudante: 20% aluno e 80% prefeitura, além da construção de escolas de ensino fundamental completo e subsídio à escola Cristo Rei<sup>10</sup>. Abertura para o funcionamento da escola Particular de I e II graus Gabriel Taborim<sup>11</sup>, a qual, inicialmente funcionava em uma escola municipal, em função de que as escolas que oferecem o II grau, não atendem a demanda e os alunos deveriam se deslocar para outro município. Também, pelo fato de que “muitas famílias já não se satisfazem com o ensino público estadual, por sua deficiência e pelas greves excessivamente longas e constantes dos profissionais que atuam nessa rede” (BERNARDI, 1992, p. 101). Hoje, com sede própria na qual também funciona a faculdade de Marau FABE<sup>12</sup>, ofertando os cursos de Administração Industrial e Pedagogia.

Depois de quatro décadas prevalecendo o mesmo lado político, a oposição vence as eleições elegendo Antonio Borella de Conto (PMDB). Nessa administração foi cedido transporte gratuito a todos os alunos de Ensino Fundamental, Médio e aos Universitários. Na sequência, Alci Luiz Romanini (PPB), oposição da situação, vence a eleição e há mais uma virada na eleição seguinte, com João Antônio Bordin (PT) e Vilmar Zanchim (PMDB) novamente a oposição da situação, se elege.

A partir da eleição de 2000, a administração terá maior ênfase, no sentido de ser o recorte histórico da pesquisa. Nesse mandato foi criada a Lei nº 3.024/2001 que trata da

---

<sup>10</sup> A prefeitura mantinha um convenio com a Instituição Escola Cristo Rei e cedia uma parte do corpo docente.

<sup>11</sup> A escola Gabriel Taborim é administrada pelos Irmãos da Sagrada Família que já haviam se instalado no município na década de sessenta (1960), transferindo-se para Vila Maria. Retornou ao município em 1991, pela demanda de alunos, sendo que não havia até então nenhuma escola particular com o ensino médio. Fonte: (BERNARDI, 1992, p. 101)

<sup>12</sup> Faculdade de Administração da Associação Brasiliense de Educação. Fundada em 08/11/2001 em Marau-RS.

organização legal dos setores internos da prefeitura municipal, entre estes setores está a Secretaria de Educação.

O Art. 9 desta Lei determina que: “à Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Desporto compete o cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino” (LEI, 3024, 2001), especificamente o Ensino Fundamental, também “a elaboração do Plano Municipal de Educação, observando as necessidades e peculiaridades locais e em consonância com as normas e critérios do Planejamento Estadual e Nacional de Educação” (id). Além de fazer anualmente o levantamento de crianças “em idade escolar e proceder ao chamamento à matrícula [...] incentivar a frequência dos alunos às aulas, em articulação com a associação de pais e professores das unidades escolares” (ibid).

Foi estabelecido, através de concurso público específico e adequados “a fixação de professores no meio rural ou para facilitar o seu trabalho”<sup>13</sup> (Lei, 3024, 2001). Sendo que muitos professores moravam nas comunidades em que as escolas funcionavam. “Promover o aperfeiçoamento do ensino, dos professores e da assistência aos alunos” (Lei, 3024, 2001) alternativa que consta na lei, bem como a coordenação do transporte escolar; da distribuição da merenda escolar; do funcionamento, manutenção e ampliação da Biblioteca Pública Municipal, escolares e ambulantes.

Ainda no recorte histórico da pesquisa, em 2004 o vice-prefeito Vilmar Zanchin se candidata para o executivo. O jornalista e radialista José Aldo Fernandes, (2004), demonstra pela imprensa que “tudo dependerá do nome indicado para ser vice do pré-candidato Zanchin, que busca reeleição (na época, atual vice-prefeito e agora candidato a prefeito), e que precisa estar em consonância com o PT, caso não seja das fileiras do próprio PT. Os negociadores entraram em campo para as acomodações. O jogo de Xadrez local está em andamento, com pouca transparência para a imprensa que encontra dificuldade na informação para os leitores”<sup>14</sup> e em 2008 se reelege mantendo a sequência das atividades.

Em 2009 é instituída a Lei ordinária nº 4470 de 20/08/2009 que normatiza a situação para nomeação de professores de Educação Infantil e séries iniciais conforme a LDB 9394/96. Para atuar na Educação Infantil é necessário ter: “Licenciatura plena em pedagogia, com habilitação em educação infantil e/ou curso normal superior - licenciatura para séries iniciais do ensino fundamental, com complementação para educação infantil” (LEI, 4.470, 2009). E às séries iniciais é exigida “formação em curso superior de graduação plena, com habilitação

---

<sup>13</sup> Foi realizado concurso específico para cada escola do meio rural.

<sup>14</sup> Jornal a Folha Regional, em junho/2004.

para séries iniciais, ou curso superior na modalidade normal, com habilitação específica para o nível” (LEI, 4.470, 2009), nas séries finais do ensino fundamental é necessária “Formação em curso superior de licenciatura plena, correspondente à área de conhecimento específico ou disciplina” (id).

Partindo desses pressupostos no aspecto histórico de formação populacional e político administrativo, parte a o entendimento de como acontece a formação docente continuada na rede municipal de Marau. Também como se efetivam as Políticas de Formação Docente Continuada e os possíveis caminhos para a realização de aplicação, tomando o viés na formação participativa. E o desenvolvimento de projetos de formação em pequenos grupos nas escolas de atuação. No intuito de que se efetivem com qualidade e aplicabilidade os resultados da pesquisa, também é necessário e indispensável tornar real a qualidade formativa.

Nesse sentido, no capítulo a seguir a pretensão é de resgatar teoricamente, algumas pesquisas e registros de experiências praticados por pesquisadores educadores de renome no âmbito educacional. Especificamente a formação docente continuada conceituada em contexto histórico e contemporâneo. Tomando o viés da qualidade educativa e rendimento escolar. O aluno, muitas vezes, é tido como vítima do sistema e a culpa pelo seu fracasso recai sobre o professor.

Outro tópico importante nesse capítulo será a responsabilidade creditada no professor pelo fato de educar. Educar no sentido de humanizar. Tratando-se a humanização como constante busca em prol do aperfeiçoamento são apresentados algumas referências e autores que abordam esta especificidade indispensável à formação humana e, especialmente, à formação docente continuada.

### **3. CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: AS MOTIVAÇÕES QUE PODEM TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Pretende-se desenvolver uma reflexão com enfoque na formação continuada dos professores que estão em exercício docente, no sentido de investigar a formação docente continuada, partindo de atividades e atitudes que evidenciem uma prática pedagógica metodologicamente concreta.

Em um primeiro momento, serão enfocados elementos que implicam na reflexão conceitual sobre formação, como por exemplo, definição de alguns conceitos; e os caminhos da formação docentes continuadas pertinentes ao estudo; a tarefa do professor em, além de formar, se formar, humanizar; os empecilhos que dicotomizam a formação e dualizam a teoria e a prática.

A formação dos profissionais da educação inicia seu processo muito antes do ingresso às licenciaturas ou mesmo de ingresso no Magistério<sup>15</sup> de Ensino Médio, que para muitos, foi o primeiro embasamento profissional. Esse processo inicia com o desejo de ser professor. Ser professor, antes de tudo necessita do desejo da docência, conseqüentemente o desejo pela busca do conhecimento. Segundo Pimenta (2000, p. 39) ter conhecimento não é apenas obter informações e sim “trabalhar” estas informações. Trabalhar as informações no sentido de transformá-las em conhecimento “analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer diferenças, contextualizar”.

Mas, não basta simplesmente a vontade, o desejo de ser professor, ser denominado como profissional e agir como tal. O profissional professor que se dedica de corpo e alma a árdua tarefa de: educar, mediar, investigar, estudar no intuito de salvar o mundo, resolver os problemas de todos os níveis de dificuldade da mesma sociedade que ironiza seu trabalho ao observar qualquer impasse ou erro que possa vir a cometer. Por essas e outras questões é que o professor precisa imprescindivelmente ser profissional. Munir-se de conhecimentos e argumentos para, no mínimo, justificar-se e defender seus interesses profissionais e possíveis empecilhos que interfiram na profissionalidade humanizadora de ser professor.

---

<sup>15</sup> A Habilitação Magistério amparada pela lei 5692/71 que tornou obrigatório o ensino médio profissionalizante, o curso de formação de professores do ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, foi apenas criado e modificado em 1982 pela lei 7044/82 (ver Gatti, 2000) na qual exigia-se a formação mínima para o exercício do magistério. Mas neste espaço de tempo nunca se pensou em políticas para melhorar ou mesmo, lançar os professores em uma formação mais avançada no sentido da busca por formação reflexiva, continuada e o ingresso ao nível superior.

Para tanto, há a necessidade de dedicação especializada e permanentemente atualização. Ou os professores serão eternamente responsabilizados pelo fracasso escolar. Nesse sentido é que nos propomos investigar as propostas de formação docente continuada como principal estratégia de aperfeiçoamento profissional e ponto decisivo à profissionalização de qualidade.

Na concepção de Demo, (2002, p. 25) “A qualidade docente é, entretanto, o fator mais decisivo de combate ao fracasso escolar”. Esse autor não culpa o professor pelo ‘fracasso escolar, mas o põe como problema a ser solucionado pelo professor. Tendo em vista a educação e o conhecimento “o móvel mais estratégico das inovações e instrumentação mais decisiva na cidadania” (id). O professor é considerado como “a peça chave do desenvolvimento humano sustentado. Dele depende mais que outros fatores, a qualidade da cidadania e da economia, desde que a oferta de educação seja marcada pela qualidade política” (ibid). O professor não se torna profissional sozinho. Ele necessita do grupo que o transforma em um profissional, as experiências de formação é que o indicarão no caminho. Muitas vezes são inovadores, atrativos e acolhedores, outras os caminhos serão repletos de incertezas, surpresas desagradáveis, angústias e desavenças. Então a importância da boa formação e/ou da continuidade dela para saber desenrolar os fatos.

### **3.1. A formação docente continuada**

Os propósitos educacionais determinam as ações dos educadores, formalmente amparadas por leis e diretrizes que englobam uma estrutura de formação pedagógica inicial e continuada, pois, “o saber é um processo permanente de construção” (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p.100) e aquele que assume a docência como carreira precisa ter consciência deste saber permanente.

Nessa direção Perrenoud (2002, p.14), aponta subsídios sobre a necessidade do professor, enquanto profissional da educação, em desenvolver a “autonomia”, “a abertura ao mundo”, “a tolerância” à aceitação intercultural, “o gosto pelo risco intelectual”, o “espírito de pesquisa”, o “senso de cooperação”, a “solidariedade”. No entanto, a finalidade da educação transcende o simples papel do professor enquanto mero reproduzidor de conhecimento. Busca sim, um “vínculo entre a política e as finalidades da educação”,

acrescentando a essas os saberes e as competências designados ao professor. O autor cita que o professor precisa buscar aptidões para:

[...] desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, defendendo o perfil de um professor que seja ao mesmo tempo: pessoa confiável; mediador intercultural; mediador de uma comunidade educativa; garantia de Lei; organizador de uma vida democrática; transmissor cultural; intelectual. (PERRENOUD, 2002, p.14)

O autor desenvolve em seu texto a ideologia de um profissional que esteja ao mesmo tempo inserido no contexto de atuação, mas que esteja aberto a novas expectativas, com senso crítico aguçado e que permeie entre as mudanças e os avanços sociais do próprio contexto.

Perrenoud (2002, p.14), ao referir-se a formação do professor idealizado em uma perspectiva de saberes e competências, destaca que este precisa estar organizado no sentido de desenvolver e incorporar

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. [...] A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicatos, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002, p.14)

A prática, ação do professor, para Benincá e Caimi (2004, p. 20), sem ser pensada torna-se simples “soma de conhecimentos pedagógicos, que sem reflexão se torna senso comum pedagógico”. Ela acontece de forma “inconsciente e mecânica”. No entanto é preciso que se tome consciência daquilo que está fazendo, pois, “a relação entre consciência prática e a ação é tão forte que agimos de forma rotineira e sem nos darmos conta” (p. 21). Sintonizar a teoria e a prática docente é refletir sobre a ação e transformá-la.

A reflexão sobre a consciência prática [...] própria do senso comum [...] tem possibilidade de ultrapassar o estágio de sua ação mecânica, flexionando-se a si mesma, percebendo o sentido de sua ação e dos objetos externos. A consciência toma consciência de si mesma e do mundo (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 58)

Perpassando a idéia de prática enquanto idealização técnica de reprodução social “concebida como treinamento” (id, p. 86), o autor busca “o esforço pela indissociabilidade entre teoria e prática”, (p.88), a base da formação continuada dos professores.

Todavia, a mudança desacomoda e, muitas vezes, incomoda aquele que já “cristalizou” o “método” de trabalho. No entanto, é difícil aceitar o novo para dar continuidade a um trabalho que exige maior esforço. Esconder-se nas desculpas e nos problemas, caracteriza dificuldades. Transformando o profissional como vítima da situação e do contexto. Neste sentido, Barbel (1998, 24) apresenta nos estudos que realizou nos cursos de ensino superior, como a informação e o tipo de formação ofertada influenciam na formação profissional. Esclarece a necessidade de ser profissional ao afirmar que:

A mudança na forma de o professor trabalhar com seus alunos implica esforço adicional ao já empreendido para agir como de costume principalmente se ainda segue as formas tradicionais de transmissão e recepção de informações. Esse esforço adicional solicita do professor uma ampliação da compreensão dos fundamentos teórica metodológicos do ensino que contam com explicações filosóficas, políticas, psicológicas, históricas etc. (BARBEL, 1998 p. 24).

A intenção aqui não é modificar a estrutura funcional da escola, cito aqui a escola pública de ensino básico. Mas pensar em políticas educacionais que formem os profissionais, ainda na graduação com espírito de pesquisa imbricado na profissão. A pesquisa educacional deveria ser a referência da ação social, no sentido de compreender o contexto como ação constante de estudos e descobertas. Talvez, abrir espaço e instigar a pesquisa como norte de estudos seria o caminho adequado.

E como dar continuidade a formação cidadã sem o processo contínuo de formação? Acredita-se que é possível sim educar para essa perspectiva, mas sem o suporte teórico que faz com que se observe de fato a atividade de produção do conhecimento, não como mero acúmulo de informações, mas como instrumento de socialização e humanização permanentes.

Para Esquinsani, (2009, p. 273), o professor não é mero objeto, no entanto, “trata-se do ser humano – cheio de interesses, contrastes e contradições – que está colocado em questão no processo de formação. É o sujeito-professor”. Diria que ele age e reage no cotidiano da sala de aula e nas atividades que o envolvem na sociedade. O profissional da educação assume uma característica única. Suas intenções transcendem a sala de aula e, de uma forma ou de outra, estão envolvidos em ações que o definem como tal: trabalhos sociais, facilidade de articular grupos, membros de igrejas, ONGs, trabalhos voluntários. Mas, parece que como os

produtos comercializados e industrializados, tudo tem um prazo de validade: a empolgação de envolver-se com atividades além da sala de aula não permanecem para sempre.

No início, ao chegar ao ambiente de trabalho os problemas são percebidos pelo novo professor e há tentativa de saná-los, se o profissional encontra espaço e apoio para tal, acontece a possibilidade de mudança, mesmo que seja necessário mexer em toda a estrutura pedagógica para tal. Contudo, do contrário, se nas primeiras manifestações ou ideias de mudança o profissional é ‘podado’ ou destituído da palavra, suas ideias abafadas, ele perde a empolgação pelo novo, desiste da mudança, se acomoda e engessa-se como os demais profissionais que pensam ser assim mesmo: não adianta querer mudar/ melhorar pois, não dá certo.

Michael Huberman (2002)<sup>16</sup> desenvolve um estudo sobre o ciclo de vida do professor. Faz uma comparação com as fases da vida humana, o estudo é essencialmente sobre a carreira pedagógica, o que direciona para a produção intelectual docente na carreira do magistério. Ao ingressar na carreira, o primeiro contato com o contexto escola é denominado de fase *exploratória*. O encontro com a realidade o que irá defini-lo como profissional. O segundo ciclo diz respeito a fase de estabilização. Nesta fase ‘cai a ficha’ como profissional: sou professor, mas é um processo lento, após cinco anos de magistério para se estabilizar e aprender a ser professor.

A terceira fase é a fase da *diversidade*, a mais longa. Apresentam pequenas experiências, diversificam materiais didáticos, formas avaliativas, a gestão das aulas, a disposição dos alunos na sala de aula, diferente da segunda fase repleta de incertezas. A quarta fase, o profissional apresentaria o processo do *conservantismo*, incluindo a conservação daquilo que já produziram sem inovar, ou mesmo o desencantamento pela docência. Esta fase aparece no final da carreira, após uns vinte e cinco anos de magistério. E a última denominação seria o *desinvestimento* o que seria um “recuo de interiorização no final de carreira” (HUBERMAN, 2002, p. 46). Apenas uma comparação com o ciclo de vida humano. Em qual ciclo estão os docentes da rede em estudo? Há influência cronológica nesses aspectos? Não aprofundaremos esse estudo, mesmo que seja interessante sua viabilidade, já que estamos pesquisando a formação docente continuada.

Esse é um sonho eterno de todo o profissional da educação, enquanto sujeito docente, desde os primeiros contatos com os sujeitos discentes: resolver os problemas sociais através

---

<sup>16</sup> HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, António. Vidas de Professores. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2002, citado nas referencias.

de “soluções pedagógicas. Arroyo (1987, p. 109) retrata esta ideia, ao mesmo tempo em que a puxa para a realidade. Não deixa de ser uma experiência arriscada, mesmo que, muitas vezes, há frustrações.

Nós, educadores, sempre tivemos a mania de sonhar que a sociedade se resolve através de soluções pedagógicas e isso não é real. Não mudamos o real mudando a nossa forma de pensar sobre o real. Não vamos fazer agora, de nossas propostas internas na universidade, sobre o estágio e disciplinas, simplesmente um modelo ideal e a partir dele, vivendo-o de modo ideal, os futuros profissionais vão sair capacitados para superar todas as dicotomias de sua vida profissional. (Arroyo, 1987, p.109)

Ainda sonhamos com a escola dos sonhos. Ao sair da graduação, cheios de sonhos, ideais, novidade, pensando transformar o mundo com o que aprendemos. Mas, parece que o discurso é sempre o mesmo: aprende-se na graduação um jeito de ver o mundo enquanto a realidade é bem diferente, quando não dizer o oposto. As atitudes que indicam os futuros profissionais dentro de uma metodologia investigativa somente se fazem realidade na pesquisa, pois quem está envolvido com a prática, não tem tempo e nem dispõe de auxílio financeiro para pesquisar, ou mesmo relatar as experiências, o que serviria de fonte documental para aperfeiçoar o próprio trabalho pedagógico. Libâneo, Oliveira e Toschi (et al) (2003, p. 19) percebem a estruturação do currículo na formação inicial de forma investigativa.

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, p. 19).

O que se pode observar no decorrer das atividades pedagógicas, considerando as metodologias aplicadas nas escolas é que, cada vez menos os alunos estão dispostos à pesquisar. Talvez por não serem motivados para tal, ou mesmo, a acomodação pela falta de incentivos de leituras específicas e direcionadas, ou a estrutura do livro didático, ou mesmo as pesquisas virtuais, sem a preocupação de aprofundar o tema em estudo, esperando a resposta pronta do professor. Esse tema merece um estudo mais minucioso, já que se trata de uma questão de avaliação, pois os parâmetros que consistem a forma de avaliar o conhecimento

dos alunos ainda estão em moldes que avaliam aquilo que ele ainda não aprendeu, sem considerar o processo evolutivo de sua aprendizagem. Mas, retomando a temática da pesquisa, o que se observa também, é o descaso dos profissionais que não dão ênfase à pesquisa, sendo que ela poderia ser a forma mais viável e prática de estudar. O objeto de estudo está à sua frente: a educação, os educandos, a formação, a escola, o método, a avaliação. E, como sabemos, com a pesquisa aparece todos os instrumentos que a seguem.

### **3.2. Humanização: tarefa permanente do professor**

Para entender a responsabilidade do professor enquanto ser humano promotor dos conceitos democráticos de humanização apresenta-se um breve estudo a cerca da questão da humanização na qual o ser humano é entendido como inacabado. O professor, por ser unicamente humano, inserido num contexto de vivências humanas e com humanos, está em constante busca e, conseqüentemente, inacabado.

A busca permanente de que se pretende apresentar neste espaço, é a permanente complementação do inacabado. O ser humano tem consciência de sua inconclusão, como afirma Paulo Freire (1998, p. 27). “o homem se sabe inacabado e por isso se educa. [...] é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”. Pautando educação e humanização, Freire descarta a ideia de educar sem a permanência do inconcluso, pois educar-se é crescer, aperfeiçoar, admitir-se em erros e acertos. Buscar aquilo que se pretende aperfeiçoar, ser mais: feliz, humilde, verdadeiro, rico. “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 1998, p. 27).

Entender o humano como um ser de relações, consigo e com o mundo seria o caminho fértil da educação. Os seres humanos educam outros humanos, se auto-educam e são educados. Mas precisam deixar-se educar e humanizar. Deixar-se no sentido de ter a plena consciência da busca e de ser um ser inconcluso. Não é possível adestrar, pode manipular os pensamentos, as idéias, os caminhos, chantagear, enfim dar um rumo ao que se quer a partir de políticas incoerentes, determinações incabíveis, manipulações injustas, atitudes desumanas. Entre outros fatores que indicam a contrariedade do humanizar.

Domingos Kimieciki (2010, p.208), na obra intitulada *Dicionário de Paulo Freire*, apresenta a ideia que Freire, ao longo de sua vida, defendeu sobre homem/ser humano. A busca de si mesmo, de compreender-se como ser integrante de um espaço em determinado tempo. O que não o faz só, necessita do outro, da vida em comunidade, para definir-se e sentir-se humano. Ao que enfrenta desafios permanentes a partir das mudanças sociais que constrói o espaço social. No entanto,

O desafio da humanização requer, então que os homens compartilhem irrestritamente todos os bens com os seus semelhantes, incluindo, portanto, os bens materiais que garantem a existência física, os bens políticos que possibilitam a participação de todos na vida social e os bens simbólicos e culturais que garantem a tomada de consciência de si e do mundo e o acesso à uma existência digna. (Kimieciki, 2010, p. 208).

O autor delinea no trecho acima, o resumo da convivência em sociedade. O homem é ser integrante daquilo que constrói e ajuda a construir, a definir no mundo que habita. No significado que os outros homens lhe determinam, por ser sociável, humano, pertencer a uma cultura de valores, mesmo que hoje, em uma cultura bem diferente, de inclusão e exclusão ao mesmo tempo. Inclusão de novas técnicas, leis e estilos, excluídos a determinados grupos sociais de seres humanos por não possuírem patamares financeiros que condizem com grupos elitizados. Mas, todos são seres humanos, uns espelhando-se nos outros, fazendo escolhas e determinando o que ensejam ser-lhes o melhor para viver bem em seu grupo social. Assim o educador humanizador tende a incorporar a educação formal nos grupos informais, ou seja, dentro ou fora da sala de aula, serão sempre educadores humanizadores.

Na sequência do estudo sobre humanização, Zitkoski (2010, p. 210), apresenta a ideia de Freire sobre a “preocupação em fundamentar uma antropologia que seja anúncio de sua forma de ver a humanidade, e o mundo socioculturalmente construído por nós. Nesse sentido ele concebe que naturalmente estamos concebidos a *ser mais*” (ZITKOSKI, 2010, p. 210). Sendo esta “uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano, está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo” (id). É uma constante histórica, a luta pela humanização frente os conflitos entre os próprios grupos humanos. O ser humano é um ser determinado a ir além, sempre em busca do aperfeiçoamento pessoal e social. Complexo e livre, mas dadas circunstância, frágil, oprimido e condicionado. Redin (2010, p. 212), na

mesma obra, define a humildade conduzida por Freire como “uma exigência de todo o educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e do dever irrecusável em favor de seus direitos de sua dignidade enquanto prática ética”. Aspecto delicado da titulação dada ao ser humano, ser de responsabilidade pelo convívio social, responsável pela complementação da ação humana enquanto sujeito atuante na sociedade e na vida. Na educação e luta por um mundo de dignidade e respeito. Seria o que o educador teria delimitado para sua profissão: humanizar, ser humilde e valorizar seu semelhante na intenção de ser valorizado também? Ajuda mútua, ser participante, criativo, não medir esforços para transformar a sociedade democraticamente? Qual seria, afinal, o verdadeiro papel do profissional da educação em se tratando de uma sociedade meramente justa, com valores morais e éticos responsabilizando e sensibilizando as pessoas a conviverem em comunhão entre si?

Parafraseando Redin (2010, p. 212), o educador que respeita o educando, instigando sua curiosidade, respeitando sua timidez, exigindo o cultivo da humildade e da tolerância, garante-lhe o convívio nas diferenças e não comete exclusão, valorizando o diálogo como elo entre a vida o mundo e os outros.

O diálogo indicado por Freire nos discursos pedagógicos seria o mecanismo ou método mais eficaz na construção do conjunto social e humanizador a que se propõe a educação de qualidade. Transformadora e libertadora. Para Zitkoski (2010, p. 210) “O papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo”. Isso não significa que é preciso aceitar todos os discursos e recursos disponíveis em nome da educação dialógica e/ou libertadora, pois podem ser somente falácias. Sem concretude ou mesmo, no sentido de alimentar um discurso não verdadeiro com interesses distorcidos. Traz à luz a necessidade do conhecimento sobre o que as diretrizes apontam como legalidade em direitos humanos. Quais os amparos legais que aportam à valorização da pessoa humana, que garantem e condicionam a liberdade, a justiça, a paz, a promoção do progresso e compromisso social?

Partindo dessa premissa, destacamos a citação de Redin (2010, p. 212), “Aceitar ou alimentar o sentido de fraqueza ou submissão não é humildade, é desistir da luta e desistir também, da humanização dos opressores”. Há leis que amparam e regulamentam a humanização dos próprios homens, mas cada um precisa fazer a sua parte, Isto é, conhecer os direitos, acioná-los, denunciar as injustiças, para tanto, precisa participar.

Os direitos humanos estão expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10/12/1948. Dentre os artigos, defendem o valor da pessoa humana na garantia da liberdade, da justiça e da paz, dando condições a promover o progresso social e melhores condições de vida e compromisso social ao pleno desenvolvimento. No que refere à educação, ela é considerada um meio privilegiado na promoção desses direitos, sendo a ponte de acesso a outros direitos. Nesse sentido “a educação busca efetivar a cidadania plena para a construção do conhecimento, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além das defesas socioambiental e da justiça social”. (PNEDH, 2008).

Na compreensão de Rossi (2009, p. 2), o ser humano precisa entender-se no mundo e que dele faz parte para tornar-se humano. O autor baseia-se na ideia de Freire para expressar o significado de humanizar. Para esse, “o homem e mulher têm suas raízes num determinado lugar e num tempo específico. [...] tem a capacidade de tomar consciência de sua condição humana, de sua finitude aberta ao contingente e ao incomensurável e, assim, construir sua própria história”. (ROSSI, 2009. p. 2)

A concepção freiriana<sup>17</sup>, segundo o ator, de cunho ontológico assume uma historicidade inerente aos seres humanos.

Freire pensa a questão ontológica numa perspectiva existencial, porém, sem perder de vista que o espaço concreto para a construção da humanização é o contexto de vida das pessoas. [...] que são chamados a intervir na realidade, objetivando o mundo e a si mesmos. Nesse sentido, tanto a humanização quanto a desumanização depende da afirmação do ser humano como sujeito ou como objeto da história. (ROSSI, 2009, p. 2, 4).

A história está construída a partir das ações que são pensadas, idealizadas e concretizadas pelo próprio ser humano. Na simples e complexada, ao mesmo tempo, tarefa de “ser humano”, é que o professor, compreendido nessa realidade, é capaz de educar para a humanização. Primeiro é necessário sentir-se sujeito participante e construtor da sociedade, da escola, dos projetos políticos e da própria pedagogia para, então, humanizar. As mudanças contínuas, constituem um conjunto de capacidades e saberes que, segundo Brzezinski (et al.), (2002, p. 10) às vezes se

---

17 Referencia a esta citação ver: FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin – Rio de Janeiro: Paz e terra, 22 ed., 1998. (p. 61, 62 e 64).

[...] confunde com a própria evolução do conhecimento e das teorias e processos educacionais e das teorias e processos pedagógicos os quais se ressignificam com o momento histórico da sociedade. As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz a profissionalização. (BRZEZINSKI, 2002, p. 10)

A autora destaca ao longo do texto que a educação brasileira tomou o rumo de uma “ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar” (p. 11). Portanto, priorizou uma função não especializada, já que desenvolvia moldes secundários. Esses moldes, infelizmente ainda estão encravados no pensamento de muitos profissionais que também não priorizam a função da profissionalidade educacional, no momento em que escolhem a profissão por ser uma licenciatura ‘barata’, acessível, resultando no desânimo e no desagregamento do profissionalismo, conseqüentemente, não se identificam na integridade da docência.

No sentido da humanização como construção de ser próprio e, assim, ser humano, a igualdade social está diretamente inserida na construção constante do conhecimento e da evolução humana. É impossível pensar a evolução social fora do campo educacional. Por isso a relação com a educação está diretamente ligada aos direitos sociais da humanidade. Neste aspecto o professor é o mediador da tarefa de humanizar, ou seja, dar direcionamento no âmbito das condições que idealizam a socialização e a humanização. Nesse sentido,

[...] a tarefa de humanização permanente de todos os seres humanos é um compromisso dos próprios seres humanos [...] a práxis humana é a condição essencial para que haja homens e mulheres comprometidos com a transformação do mundo. Essa tarefa se tornará possível se a práxis educativa também estiver engajada e comprometida historicamente com a transformação do mundo e a humanização do ser humano. (ROSSI, 2009, p.6 )

Nesse sentido, faz parte do processo emancipatório do sujeito também a formação identitária, ao passo que o ser humano está em constante transformação, crescimento e conhecimento das coisas e do mundo em que vive, portanto sempre “em busca”. Essa busca é

a contribuição para a construção de sua própria identidade enquanto ser que pertence a uma sociedade e uma cultura, isto é, cada qual constrói sua identidade cultural. Há a possibilidade de reconstruir novos conceitos, adquirir uma autonomia específica, mas nunca apagar a existência que o constitui.

A identidade definida em cada ser humano, focalizando ao professor, é constituída e construída a partir do espaço em que ocupa na sociedade. De forma social e cultural, nas relações de cada época, de forma consciente. Madalena Freire (2008) perpassa a ideia de que a identidade cultural se encontra na individualidade de cada ser. Ela atinge a dimensão individual de cada um, no âmbito cultural do universo da sua construção social.

Morin, (2000, p.2), retrata a identidade humana como sendo uma característica indispensável à educação. “Somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas, ao mesmo tempo em que fazemos parte de uma sociedade, temos a sociedade como parte de nós, pois desde o nosso nascimento a cultura nos imprime”. Na concepção do autor, o ser humano se faz humano a partir de suas relações sociais, e a sociedade também se faz sociedade com as pessoas. Uma está interligada à outra no sentido de completude. O que não deixa de ser traduzido à educação escolar e nela está inserido o professor, o qual deveria emancipar-se juntamente com o aluno e a comunidade escolar.

A espécie humana necessita e vive da humanização, pois, como afirma Sung, (2006, p. 25) “o *Homo Sapiens* é uma espécie “rara”, que precisa de algo mais”, não existimos apenas para a perpetuação da espécie, mas evoluímos. “Nós não queremos estar somente vivos, necessitamos sentir que vale a pena viver. Necessitamos de um sentido de vida que faça as pequenas coisas que compõe o nosso dia a dia terem sentido e valor”. Neste sentido, ou este é o sentido que nos faz educadores. A evolução na aprendizagem é lenta, mas cheia de sentido e valor. O pouco que conseguimos faz a diferença. “Somos diferentes. [...] Saber desta diferença é fundamental para nossa discussão sobre a educação e o sentido da vida”. Diferenciando-se das outras espécies vivas com o poder de ser complexos. A complexidade está imbricada no ser humano que é ser de relações e, conseqüentemente, nos segmentos da sociedade. Parece-nos difícil esta compreensão de complexidade, tudo acontece ao mesmo tempo, mas na verdade, isto é o todo, o que podemos também, é fragmentar e compreender as partes que o compõe.

### 3.3. Os empecilhos da formação

O desestímulo ao trabalho docente é notável a profissão nos discursos dos próprios docentes. O reflexo do desânimo, muitas vezes, está estampado no fracasso escolar. O fracasso em discussão aqui, não é somente do aluno. Pelo fracasso do aluno culpabilizamos o professor. Não, o fracasso escolar está para o aluno, tanto quanto para o professor. São empecilhos de formação. Se o professor não está animado, entusiasmado para promover o conhecimento e mediar a aprendizagem. Se a comunidade escolar se volta contra o processo de crescimento do grupo escolar como um todo. Se o professor não é motivado financeiramente ou mesmo instigado a buscar aperfeiçoamento pedagógico a fim de ampliar e enriquecer a sua prática, com certeza estará contribuindo para o fracasso escolar.

O desânimo do professor percorre o mundo e o discurso é o mesmo. Alarcão (2001, p. 16) apresenta a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento educacional como “fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico”.

Entristece-me ouvir os alunos dizerem que a escola não os estimula [...] Verifico também, com grande apreensão que, após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita. Igualmente me pesa verificar o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores que, em alguns países mais do que em outros, mas de uma maneira geral em todos, sentem-se solitários, desapoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos. (ALARCÃO, 2001, p. 16)

Nessa citação a autora discrimina o retrato da escola e do professor quando não há reciprocidade e motivação. Todos são, de alguma forma, prejudicados. Necessitando de apoios externos ao contexto escolar. No qual citamos alguns exemplos: a escola não promove a utilização dos laboratórios de informática, pois não há professores preparados e/ou disponibilizados para isso; as salas de aulas estão com excesso de aluno e não há uma sala para apoio pedagógico a alunos que o necessitem; não dispões de quadra de esportes, ou um espaço para realizar atividades esportivas; em muitas escolas, até mesmo a biblioteca está desativada por falta de um profissional que possa auxiliar os alunos nas pesquisas e orientar as leituras; se existe materiais de laboratório de ciências, não há quem os manuseie. Ou o professor aprende a lidar com os recursos que a escola dispõe para complementar o trabalho

discente ou tudo fica às traças. Para tanto, é urgente rever os processos formativos, iniciando dentro da própria escola, mas dentro do horário de trabalho.

O professor, muitas vezes, se dispõe a aprender e se envolve na escola para suprir as necessidades pedagógicas ou mesmo a falta de professores para assumir determinada tarefa, tais como: projetos, atividades extraescolares, as quais realmente geram aprendizagem e conhecimento, mas é barrado pela burocracia. Sem a oportunidade na escola, o aluno e o professor são obrigados a buscar fora dela recursos para aperfeiçoar-se, nos quais tudo precisa ser pago e, muitas vezes com valores exorbitantes. Nem o professor e nem o aluno de escola pública tem condições para tal. Será que podemos dizer que a educação brasileira é gratuita? Lápis, caderno e quadro negro, dizem os governantes, serem recursos ultrapassados, mas e quais outros recursos a escola pública disponibiliza à comunidades escolar? Presentear os discentes com computadores modernos e individuais é a saída, sendo que muitos não têm noção de informática e, nem mesmo os professores estão aptos a ensinar-lhes? E, quem fará a manutenção dos equipamentos?

Para a autora, não é sua intenção “deixar uma ideia pessimista ou de desalento”, sendo que há governos, escolas, professores e alunos comprometidos com ideias, projetos e iniciativas inovadoras e que motivam o trabalho no grupo escolar trazendo os melhores resultados e benefícios a todos. “Tenho encontrado escolas com um projeto próprio, coerente, impulsionador, [...] cada escola deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo”. (ALARCÃO, 2001, p. 16). Retornamos ao que acreditamos: uma formação docente de qualidade, pensada por políticas públicas inovadoras, mas ao mesmo tempo bem alicerçadas. O processo de formação sendo o elo permanente do educador e sua profissão: professor, servindo de apoio, de “bengala” do educador. Desmistificando a premissa da formação inicial conclusa. A formação docente é contínua, permanente, assim como o ser humano. Está sempre em busca de aperfeiçoamento. No entanto, não se encerra na certificação da licenciatura. Mas a formação vai além dessas condições.

Outros fatores contribuem para a desmotivação à formação profissional, entre eles o acúmulo de informações que não designam um caminho acautelado ao professor. Para Antunes (2008, p, 5), “O imenso volume de informações se aglomera, formando um aparente caos educacional, dificultando a ação reflexiva docente como elemento inseparável da práxis do educador”. A ação para ser reflexiva precisa de análise e ser esmiuçada no decorrer de toda sua prática. Em outra perspectiva, a autora destaca que:

[...] o estudo e a formação continuada se tornam uma exigência fundamental à práxis docente, e requerem necessariamente uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais que vai além da esfera da sala de aula. Essa formação constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da práxis. (ANTUNES, 2008, p. 5).

No entanto, não é possível concretizar formação a continuada docente apenas com ‘macetes’, receituário ou mesmo aglomerado de técnicas, experiências práticas e trocas de “trabalhinhos” interessantes, atividades que se desfazem da memória das crianças logo após concluídas por serem meras repetições, sem concretude, sem perpassar pela mente, no sentido de ser explorada sua essência de forma crítica, inovadora, enraizada na formação conceitual.

Formação, segundo Marques (2000, p. 188) está inserida na perspectiva de uma educação que permita o acesso à cultura, ao intelecto, a historicidade, na globalização do conhecimento e conseqüentemente à emancipação humana. O exercício da formação docente, para o autor é movimento de inserção ativa na comunidade, na qual a prática requer o exercício crítico, perspectivas políticas pedagógicas embasadas em campos científicos e orientadas pedagogicamente. No entanto a formação docente implica na reciprocidade entre o docente e a comunidade escolar, e ele, o professor como investigador da própria prática.

Marques (2000, p.188) dimensiona a prática da formação enquanto capacitação docente, no entanto cita a

[...] formação para a docência como capacidade para a formação educativa junto a indivíduos e grupos e, só aí, na referencia aos cursos para esse objetivo direcionados, aos encontros e seminários, à reflexão e discussão no coletivo dos departamentos e dos colegiados dos cursos, à atuação em equipe nos espaço-tempo das relações educativas diretas. (MARQUES, 2000, p. 188).

Ao ingressar no mercado de trabalho, o professor, recém formado se depara com uma realidade bem distante daquela formação que acaba de receber no curso de licenciatura. Cabe a ele pontuar a relação da teoria concebida com a prática vivida. No discurso universitário há a liberdade para a produção de conhecimento e elaboração de atividades críticas e criativas, bem como a autonomia para desenvolver um trabalho diferenciado, mas no confronto com a realidade das escolas, a prática, o discurso se entorna. Tal realidade vai desde o cumprimento

com as questões burocráticas; a necessidade de seguir as propostas institucionais que, muitas vezes, são diferentes das aprendidas no curso; as exigências de carga horária, limitando o professor à busca de novos conceitos em sua atuação docente, ampliando a falta de tempo para novas leituras, novas pesquisas científicas. Sendo que, para muitos profissionais, fica somente a atividade prática como pesquisa e sem a possibilidade de fazer comparações, confrontar e registrar as próprias experiências.

Nesse sentido, Marques contribui na afirmação que “[...] faz-se necessário à ruptura crítica com a continuidade linear do trabalho educativo [...] com o desgaste das energias intelectuais e dos entusiasmos contagiantes” (2000, p. 190). A empolgação pelo trabalho, que antes era a vontade de aplicar o que havia aprendido na formação inicial, agora se transforma em rupturas que emergem no sentido de por em dúvida a formação. O que pode vir de forma positiva ou negativa na questão da formação continuada.

No sentido positivo pode vir a impulsionar, na forma de desacomodar o professor e fazê-lo mergulhar no conjunto de formação para a resposta a suas inquietações profissionais. Por outro lado, ao referir a forma negativa da ruptura entre a teoria e a prática, sintoniza-se o âmbito da desmotivação, o confronto entre o real e o imaginário o qual vem desestruturar os conceitos ditos como verdades e finitos na aprendizagem teórica. Mas, sabe-se que para pôr em ordem, primeiro há que se bagunçar, isso ocorre também com os ideais, os pensamentos, as formulações conceituais. Inclusive ao referir a busca do novo, da atualização, da compreensão de novos conceitos e a continuidade do processo formativo.

Na medida em que o professor, por muitos motivos, perde o encantamento pelo magistério, também vai se perdendo a qualidade do trabalho, já que há a necessidade da qualificação e de estudos sempre mais aprofundados e atualizados no campo educacional.

O atualizar-se, no sentido de acompanhar a evolução social, midiática e tecnológica, isso não significa: saber tudo, resolver todos os problemas, mas saber conduzir, mediar às situações de aprendizagens, saber onde buscar as fontes. Ou, o profissional toma o rumo das epidemias docentes. Não basta apenas gostar de ser professor, tem que ser profissional. O mal estar docente<sup>18</sup> assombra a profissão. Fávero (2009, p. 410) atribui o mal estar docente como sendo a crise da modernidade. Destaca a elaboração de um projeto envolvendo o “conceito de universalidade” que intenciona atingir todos os seres humanos. Sendo estes “pessoas concretas e que poderiam pensar por si mesmas”. (p.406). Cita ainda, os que vão de encontro

---

<sup>18</sup> Conceito de mal estar docente parte da expressão freudiana ao citar o mal estar da civilização. Para maiores detalhes consultar Sigmund Freud. O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

a ações civilizatórias da modernidade e que são nomeados de “bárbaros”, cuja característica principal é o desprezo pela razão e atitudes contraculturais.

Uma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) revela que “15,7% dos professores, num universo de 8,7 mil docentes, apresentam a Síndrome de Burnout<sup>19</sup> [...] problema que apresenta os primeiros sintomas de cansaço, esgotamento e falta de motivação”. São problemas de saúde que se refletem no alto índice de absenteísmo, observado em vários sistemas de ensino. Nesse sentido, surge, com urgência, a necessidade de estabelecer “políticas, programas e ações efetivas, especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos/das profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino” (p.97).

A situação social do profissional da educação, na instituição escola também é atingida por estas “doenças” que abraçam o professor. São elencadas algumas doenças sociais que interferem na saúde do professor como: “as péssimas condições de trabalho, o excesso de tarefas, a pressão por requalificação profissional, a falta de apoio institucional” (FÁVERO, 2009, p.410).

Esteve, (1999, p. 40) desenvolveu estudo que também revelam o mal-estar docente, no entanto direcionando sua pesquisa para a imagem conflitiva que a mídia faz do professor, com análise de reportagens, seriados, filmes entre outras publicações que revelam componentes, muitas vezes, irreais ou ampliados da real situação. Os componentes que mais se destacam estão entre: “situações de violência física nas aulas, implicando, professores, pais e alunos, as demissões ou situações de conflitos provocados por confrontos ideológicos ou discrepância de valores, as baixas retribuições dos professores; [...] a falta de meios materiais” (ESTEVE, 1999, p. 40). Situando atualmente a imagem que a mídia apresenta sobre o profissional da educação, não se distancia muito das imagens apresentadas na época do estudo de Esteve. Há destaque na imprensa, os conflitos que envolvem os professores. Pois, os destaques que o valorizam não interessam à sociedade em geral, a não ser nos meios midiáticos educacionais, os quais somente os educadores têm interesse. A massa populacional não acessa e, também, por não promover produção de consumo.

---

<sup>19</sup> Pesquisa realizada a mais de uma década já revelava a síndrome que hoje se instala, ou vem à tona no contingente educacional, atingindo os profissionais da educação, segundo França e Rodrigues (1999) apud SILVA & CARLOTO (2003, p. 146) é “considerada como uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função de relações intensas em situações de trabalho com outras pessoas”. Segundo Maslach e Jackson (1981) (citados no mesmo artigo), se constitui de três dimensões conceitualmente distintas, mas empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional.

Como afirma Jun Mo Sung (2006) na obra *Educar para Reencantar a Vida* os valores sociais e culturais estão se diluindo nas sociedades complexas e o valor atribuído ao professor, tendo em vista a sua profissão “é medido pela sua remuneração, como tudo (ou quase tudo) mais na nossa sociedade”. (SUNG, 2006, p. 99). São premissas da sociedade de consumo, não mais pela educação formal, mas pela informal que nutre os grupos sociais com a educação de consumismo: tudo o que se faz e o que se aprende precisa ser valorizado ou ter valor financeiro. A base educacional da escola pública não se apresenta nesses moldes, mesmo que seja dependente de recursos financeiros para tal. Mas como educar na contra cultura consumista, se todos os indícios sociais e midiáticos apontam para educação do consumo?

Há, no entanto, políticas educacionais comprometidas com a formação docente continuada, mas ainda num sentido indicativo e não resolutivo, ao passo que não atendem apenas a minoria dos profissionais. São ações governamentais, portanto, públicas, no entanto, vem a passos lentos. Talvez esteja aí o motivo do desânimo entre os professores, indicativo estático do fracasso escolar.

A formação docente continuada destacada por diferentes autores e com diferentes bases teóricas afirmam e configuram a realidade docente, seja ela ancorada em pressupostos teóricos práticos, conceituado nas mudanças sociais e culturais pelas quais os profissionais da educação devem estar interagindo, seja pelo papel humanizador que responsabiliza o docente como peça principal, ou mesmo pela falta de encantamento e malesas infiltradas na atuação docente como, por exemplo: o fracasso escolar e/ou social que recai sobre a ação docente, o próprio mal estar que atinge os profissionais da educação. São alguns itens que interferem diretamente na ação educativa e na formação docente continuada ou inicial, mas que se aportam em Políticas Públicas legais, como leis, planos educacionais. Mesmo assim, não podem ser tidas como verdades absolutas, são méritos de análise constante, pois precisam se adaptar em cada contexto e em cada época.

#### **4. CAPÍTULO III: A LEGALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E MARAUENSE**

Os aspectos legais e constitucionais são de um todo aplicativos referentes às ações educativas, ou seja, não se aplicam como resoluções definitivas dos problemas educacionais. No entanto, são o aporte legal, formal, real estando presente na sociedade como indicativo de comprometimento, ganhando forma e estabelecendo o caminho da educação brasileira, com validade e seguridade garantidas em todo o território nacional.

No Art. 208, da Constituição Federal determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; progressiva universalização do ensino médio gratuito” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988). Ao citar a universalização do ensino, compreende-se também a obrigatoriedade, mas, um maior comprometimento dos órgãos públicos e da sociedade, no sentido amplo, em gerenciar, fiscalizar, avaliar e efetivar a oferta desta modalidade de ensino, bem como as que já estão asseguradas pela lei.

A valorização dos profissionais do magistério, além de ser garantida pela Constituição Federal de 1989 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, precisa ser assegurada pelos órgãos normativos e sistemas de ensino, bem como, ser do pleno conhecimento dos próprios profissionais da educação.

Rastreando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual é o referencial atual para a normatização do ensino no Brasil, será analisada de forma mais detalhada. Partindo dos princípios estabelecidos na lei, o que dá suporte à praticamente toda a legitimação da educação brasileira, desde a organização, às modalidades, os estabelecimento, o financiamento, destacamos o artigo 3º, em seu parágrafo VII indicando a “valorização do profissional da educação escolar”. No sentido de “garantir o padrão de qualidade e a valorização das experiências extraescolares, vinculando entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, 2010, p.9).

No artigo 13º, a Lei traz as obrigações dos docentes em relação às práticas pedagógicas dispostas nesta. Efetiva

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica [...] elaborar e cumprir plano de trabalho [...] zelar pela aprendizagem dos alunos [...] estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento [...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, (LDB, p.17).

São atribuições possíveis de serem efetivadas, dadas às condições, tanto pelo estabelecimento de ensino, como pelo sistema e/ou rede educacional. Se o profissional da educação está realmente comprometido com suas atividades docentes, estas obrigações, não se tornam imposições e sim serão profissionalizadas e prazerosas. A participação na elaboração do projeto político da escola. Com discussões, sugestões, modificações e total integração do corpo docente. É uma forma de estudo e aperfeiçoamento, bem como de valorização dos conhecimentos e da profissão. O professor se sente útil e terá pleno conhecimento do plano.

A partir do artigo 43 são apresentadas as atribuições da educação superior. Primeiro momento da formação do professor, com a finalidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” (LDB, 2010, p. 37).

O papel da Formação Acadêmica na Educação, não é somente fazer a formação inicial, mas instigar e promover, dar suporte e “colaborar na sua formação contínua” do profissional que formou. Se utilizando dos princípios educacionais legais, existentes para dar continuidade e suporte à formação docente continuada. É necessário e urgente fazer uso desse tipo de continuidade na formação docente e, não de forma aleatória, com atividades fragmentadas, restritas e relâmpagos, sem a participação efetiva do profissional no processo. Inclui-se neste processo a avaliação da formação.

O incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica [...] suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” (LDB, 2010, art. 43, III) são aspectos indispensáveis que deveria ser internalizados, desde a formação inicial, relacionados com a prática, a teoria e o espírito investigativo. No artigo 44, são apresentados os cursos sequenciais e de pós-graduação, no sentido de efetivar a continuidade da formação inicial.

O artigo 52 determina a exigência do corpo docente para atuar na Educação Superior. “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Portanto a requisição da

formação docente é ainda maior<sup>20</sup>. Os requisitos se asseguram em que “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. Há, também a proposta, também a partir do novo plano de educação, apresentado pela CONAE<sup>21</sup> de que os professores sejam efetivos em uma única instituição de ensino, dadas, é claro as condições para isso.

A LDB apresenta em seu artigo 59 a assecuridade à educação aos portadores de necessidades especiais, incluídos na escola regular de ensino. A Lei da Inclusão, tema centro de muitas discussões nas escolas de ensino básico regular. Para tanto, também são necessárias as condições profissionais de formação e capacitação aos próprios educadores. “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB, 2010, p. 44).

Segundo Win Veen (2009, p. 60) a geração atual, as crianças e jovens que estão nas salas de aula são capazes de zapear<sup>22</sup> um número elevado de canais de televisão ou mesmo estar conectada a vários ambientes, navegando e filtrando as informações que lhe são de interesse. Aos profissionais, a inquietação que surge está ligada à construção dos conceitos básicos de aprendizagens pela criança. O que ela absorve, seria a essência ou a superficialidade? Como se estabelecem os conceitos na criança e adolescente que nasceram em um mundo virtual, com tanta acessibilidade midiática? São situações de desacomodação, de correr atrás dos processos de atualização. Não no sentido de compreender em detalhes todo o conhecimento sobre o tema, mas de compreender os processos que a ele são direcionados, no sentido de poder mediar o conhecimento.

Retomando o rastreamento da Lei em estudo, o destaque, a partir do artigo 61 sobre a formação dos profissionais da educação. Exige a formação em cursos reconhecidos como

---

<sup>20</sup> Não sei se este ‘maior’ significa mais qualificação e, portanto o profissional realmente tem maior domínio de conhecimentos ou se representa apenas a apresentação de um currículo quilométrico, mas em conhecimento é vazio.

<sup>21</sup> Conselho Nacional de Educação, 2010.

<sup>22</sup> Zapear é a denominação que deu origem a expressão Homo Zappiens. É também capacidade que a criança tem de fazer simultaneamente várias atividades. “sua escolha de informações é livre e pode, de maneira muito similar ao que fazem em casa com suas tarefas escolares, controlar vários canais de informações de uma vez só”. (VEEN 2009, p. 60).

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (LDB, art. 61º, p.46)

São atribuições da “União, do Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração” o dever de “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância<sup>23</sup>. O artigo 67 vem a corroborar com esse pensar:

[...] a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições (LDB, art.67º, p. 48)

Os recursos da União, segundo o artigo 70 da LDB também serão destinados à “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação”. Artigo 84: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Cabe trazer elementos que justifiquem esta afirmação legal, como os planos de carreira organizados pelos municípios e estados. Neste espaço é apresentado o Plano de Carreira do Magistério Municipal de Marau, após processos de discussão, apresentações, imposições e também ações democráticas nas quais se efetivou este regulamento. Não esquecendo que este plano é fruto ou sequência de outros planos que foram reformulados e deram suporte legal aos professores em outra época.

---

<sup>23</sup> LEI Nº 12.056, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009, regulamenta a formação continuada e capacitação docente.

Um dos avanços são os Planos Nacionais de Educação, o primeiro instituído pós LDB<sup>24</sup> como a Década da Educação, a fim de efetivar os dispostos da lei. Outro dispositivo está constituído pela Conferência Nacional de Educação – CONAE, com o propósito de resgatar o que deixou de ser efetivado na década passada, trazendo novos elementos para a constituição e efetivação de um novo plano. A análise específica do eixo IV será feita ao que refere *a formação e a Valorização do/das profissionais da educação*. A princípio, o documento conceitua os trabalhadores da educação, que “se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação” (DOCUMENTO FINAL - CONAE, 2010, p.77). Na sequência, o termo Profissional da Educação, referindo os professores, especialistas e funcionários que atuam no sistema de ensino.

Neste espaço, o documento busca efetivar e articular as políticas de ações das instituições formadoras, garantindo políticas específicas, consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial ou continuada. Relacionadas “à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira”. (p. 78)

O documento apresenta dois aspectos que fundamentam o eixo: a formação e a valorização. A primeira pautada em políticas tratada como direito, destacando a jornada de trabalho e a remuneração. Sendo pensado como processo inicial e continuado. O segundo aspecto defende a valorização dos/as profissionais do magistério, pautada na concepção de educação como processo construtivo e permanente e que implica no “reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação), integração e interdisciplinaridade curriculares; valorização da vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa”. (CONAE, 2010, p. 81).

Adicionado a isso, a garantia do tempo para estudo dentro da carga horária de trabalho, assegurando-lhe, assim, tempo específico para estudo, planejamento e reflexões sobre a prática, bem como, a troca de experiência. “faz-se necessária a instituição da dedicação exclusiva, por meio da formulação de um plano que garanta inicialmente, no mínimo, um terço de horas/atividade, chegando, gradativamente, a 50% até 2015” (CONAE, 2010, p. 81).

---

<sup>24</sup> O artigo 9º da LDB determina que a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Os processos de formação inicial e continuada se fazem presentes em diversos momentos no decorrer do documento. No sentido de atender a demanda educacional e social; das promoções e reflexões nos espaços midiáticos e educação inclusiva, bem como instituição de padrões de qualidade nos cursos de formação, incluindo a superação da

[...] dicotomia entre a formação pedagógica *stricto-sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos. Ela deve-se pautar pela defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente dos/as profissionais, tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa. Deve estar alicerçada nos princípios de uma base comum nacional e ser resultado da articulação necessária entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas de ensino. (DOCUMENTO FINAL – CONAE, 2010, p. 82).

Novamente, o que se pode nomear na pesquisa está presente no processo de formação. Alarcão (2001, p, 11), em sua concepção de ambiente formativo, a escola também ativa o caráter avaliativo. Para tanto, defende a ideia de que

[...] formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (ALARCÃO, 2001, p, 11).

Na pauta do documento da CONAE, a formação continuada, além de ser efetivada no espaço da unidade de ensino, é responsabilidade dos órgãos públicos normativos. “prevê que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União deverão realizar programas de capacitação para todos/as os/as professores/as em exercício” (DOCUMENTO FINAL – CONAE, 2010, p.83). Defendendo, nesse mesmo processo, as formas avaliativas, a realização de concursos públicos para ingressar nos sistemas de ensino.

A escola deve ser a base da formação inicial e a base da formação continuada, no sentido de consolidar uma “Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, estendendo-se aos gestores visando, com isso, priorizar a “reformulação das Diretrizes Nacionais de Carreira, para todos os trabalhadores da educação, excluindo-se qualquer fundamentação na concepção de premiação ou punição”. Dentro dessa consolidação e a constituição de políticas públicas para efetivar a valorização profissional, está à implantação do piso nacional básico para o magistério.

Com tantas informações que configuram no Documento Final da CONAE, (2010), seria possível desenvolver uma dissertação somente a partir destes elementos. Na

possibilidade de analisá-los de forma crítica, e contextualizá-los nos padrões políticos que se apresentam no Brasil, atualmente, ou seja, muito além da realidade que se desenha, especificamente, nos locais de atuação profissional, nos quais prevalecem interesses, demagogicamente, políticos.

#### **4. 1. As legislações e a formação docente em Marau**

Mapeando o tempo histórico que dá suporte ao estudo, desde a emancipação do Município de Marau, acrescenta-se o primeiro indicio de formação para os professores da rede municipal. O Decreto nº 192, de 07 de julho de 1970, apresenta a determinação de estudos efetivados pelo Projeto Rondon e a participação dos professores que não a possuem:

[...] fica determinado o início das férias de inverno para as professoras que não possuem ginásio completo, no dia 11 de julho corrente, a fim de que participem, em caráter obrigatório, do curso intensivo, para preparação do exame de madureza ginasial (art. 99 da L.D.B, 1971) que será ministrado em Marau, a partir do dia 13 do corrente, por uma equipe do Projeto Rondon (DECRETO 192 de 07/07/1970).

Na sequência, o Decreto nº 182, de 12 de janeiro de 1970 regulamenta o exame de seleção de candidatas ao magistério público municipal para contrato pelo regime da CLT. Este é o primeiro concurso público do magistério municipal, avaliando a formação, e somando a pontuação para a nota a partir de prova e título.

O Decreto nº 97, de 19 de outubro de 1967 regulamenta o ingresso, promoções e outros movimentos das professoras no ministério público municipal. Esse decreto, além de regulamentar o contrato com os professores municipais, já que não são efetivados como funcionários públicos, também regulamenta “cessão de professores municipais, para lecionarem em Escolas ou colégios particulares, será efetuada em convênio firmado entre o Executivo Municipal e a Escola ou Colégio interessado, tendo em conta que, por professor, a Escola ou colégio interessado deixará a disposição do Executivo Municipal, 20 (vinte) matrículas e anuidade escolares, a título de "bolsas de estudos", para serem preenchidos por alunos indicados pelo Executivo Municipal, gratuitamente”. Dessa forma se efetiva a troca ou

a cedência, mas com o propósito de trazer benefícios para a comunidade carente do município.

O referido decreto também estabelece uma espécie de um plano de carreira do magistério municipal. “a direção<sup>25</sup> do Magistério Público Municipal promoverá, anualmente, no mês de janeiro, um curso didático para os professores contratados”. Nesse curso, os professores estão automaticamente inscritos para a realização do mesmo, sendo que “as frequências serão obrigatórias; a falta de frequência implicará: não renovação do contrato ou não ser promovido”. Esses são alguns decretos que mapeiam, em parte, a trajetória da carreira do magistério do município de Marau. Não foram encontrados decretos ou leis que especifiquem as atribuições da secretaria de educação ou as formações docentes continuadas antes de 2000. Apenas os documentos desse aporte, pela pesquisa documental realizada na própria secretaria.

A Lei Municipal nº 3691, 20/08/2004 Marau-RS, o documento que oficializa o plano de carreira atual no magistério municipal. O documento anterior a esse, se constitui da Lei Ordinária número 1400 de 16/05/1990<sup>26</sup>, que tratava do regime de trabalho de vinte e duas horas semanais. As atribuições do cargo de professor, divididas em dois itens, apresentados na íntegra:

a) Descrição sintética: orientar a aprendizagem do aluno; participar no processo de planejamento das atividades da escola; organizar as operações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade de ensino;

b) Descrição analítica: planejar e executar o trabalho docente; levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe; estabelecer mecanismo de avaliação; constatar necessidades e carência do aluno e propor o seu encaminhamento a setores específicos de atendimento; cooperar com a coordenação pedagógica e orientação educacional; organizar registros de observação do aluno; participar de atividades extraclasse; coordenar área de estudos; integrar órgãos complementares das escolas; zelar pela segurança física, higiene pessoal e alimentação do aluno infantil; executar tarefas afins. (Redação alterada pela Lei nº 3.124/2001<sup>27</sup>).

Essas atribuições estavam em vigor antes da LDB ser decretada no Brasil, após foram sendo adaptadas às condições para o enquadramento na lei majoritária. No atual plano de

---

<sup>25</sup> Direção, neste termo, é referente aos administradores da Secretaria de Educação.

<sup>26</sup> Nesta constam os cargos extintos pela Lei nº [3.691/2004](#).

<sup>27</sup> Redação dada pela lei 1.400 de 16/05/1990.

carreira, o artigo 10 que determina qualificação profissional, traz como requisito “o aprimoramento permanente do ensino, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários”.

O disposto é assegurado pela lei, licenciando por um terço da carga horária semanal, sem perdas na remuneração. “Computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida para frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas e autorizadas através de decreto pelo Executivo Municipal” (artigo 11). Ainda consta que o número de profissionais que em licença não pode exceder a quatro por cento, respeitando os critérios para a prioridade sobre a antiguidade, professores que não possuem formação e interesse público. O plano de carreira não traz outras informações sobre a formação docente, e no que tange a formação continuada está previamente estabelecido no plano quadrianual e plurianual elaborado e aplicado pela Secretaria Municipal de Educação, com orçamentos prévios ao ano seguinte a sua elaboração deste.

#### **4. 2. O Município de Marau e a Educação**

A educação constituía, no início do século XX - segundo registros nas fontes documentais - as aulas eram fornecidas em casa e o “ensino era ministrado por professores e professoras quase todos práticos” (BERNARDI, 2005, p.71). Seguindo a leitura nesse mesmo documento, ao tratar sobre educação no município de Marau, há o seguinte relato:

O ensino era ministrado por pessoas que, por vezes, tinham pouca instrução: sabiam ler, escrever, fazer as quatro operações fundamentais de matemática. [...] Entre os primeiros professores da Vila e arredores constam Antônio Vilela, Abrahão Trentin e dona Severina Oltramari Ferlin (BERNARDI, 2005, p. 147)

A primeira escola pública estabelecida em Marau, na sede do distrito, no ano de 1933 foi a escola, hoje denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Charruas. Fundada em vinte de março de mil novecentos e trinta e quatro, denominada em sua fundação de Sociedade Pró-Grupo Escolar de Marau conforme ofício nº 2.828, assinado pelo então prefeito de Passo Fundo, Armando Annes. Em terreno doado pela prefeitura de Passo Fundo, onde hoje se localiza o “Salão Paroquial velho” (p. 74). Na fonte de pesquisa documental, publicado pelo professor Francisco Bernardi (2005, p. 73 a 78), consta a primeira ata da escola que é a *Acta de Fundação da Sociedade Pró-Grupo Escolar de Marau*. A ata conta a eleição e posse da diretoria do grupo e as finalidades de fundação do grupo. Marau na época pertencia ao 5º distrito de Passo Fundo, dependendo desse para a efetivação de qualquer atividade que envolvesse a população marauense.

Designando também os profissionais para atuarem legalmente na escola. “Já no primeiro ano letivo matricularam-se 134 alunos, tendo como primeira diretora a professora Laila Rocha de Oliveira Polita. As professoras vinham de Passo Fundo” (BERNARDI, 2005, p. 74). Faz-se importante ressaltar, sendo que até hoje, grande é número de profissionais de outros municípios, inclusive de Passo Fundo, que compõe os quadros escolares do município de Marau, em todas as redes de ensino, até mesmo na Faculdade FABE.

Os registros também apresentam o histórico da mudança de nomes da escola e as transferências de endereço da mesma. Em 1950 em nova sede - a cinquenta metros da primeira -, agora com prédio em alvenaria, mais tarde a desapropriação e a doação de terrenos pela prefeitura municipal para ampliação e construção de ginásio. “a transferência da sede para o prédio novo, a Escola passou a denominar-se Grupo Escolar Charruas, nome determinado pela SEC para homenagear a tribo de índios que habitava a região” (BERNARDI, 2005, p. 75). Segundo o registro de Bernardi (2005), o nome da escola seria homenagem a uma das tribos indígenas que habitava a região. Depois da emancipação passou a ser escola do estado, atendendo as exigências dessa rede de ensino, inclusive os profissionais. Atualmente atende o ensino fundamental de nove anos e EJA.

O histórico educacional do município de Marau tem, em sua origem, traços da disciplina oferecida pelos padres Capuchinhos<sup>28</sup>, que a partir do credo religioso e a participação em massa das atividades religiosas da população, promovidas na época pelo

---

<sup>28</sup> Considerando o rápido crescimento da ordem dos padres Capuchinhos no Rio Grande do Sul, o superior provincial de Bento Gonçalves fundou novos conventos e, com o aval do Bispo de Santa Maria, responsável por esta paróquia, assumiu os trabalhos “de assistência aos fiéis e de construir o convento” que atenderia o curso de Filosofia e a formação de padres de ordem capuchinha.

padre Calógero Torturicci originário da Sicília – Itália, em 1919 -, vindo para tomar posse na recém formada Paróquia do Santíssimo Redentor. Faz-se importante destacar que em 1926, o padre Calógero promoveu as primeiras missões religiosas, com indícios de catequizar as pessoas e encaminhá-las à formação. “Mas não era somente a vida espiritual que movia o vigário; em 1925 fundou a primeira escola do Distrito de Marau que a confiou ao professor Pedro Zambenedetti, que fechou dois anos após por falta de professores capacitados. Contava com 75 alunos” (BERNARDI, 2005, p. 19). Em 1934 iniciou a construção do convento que atenderia jovens internos e oferecia o curso de Filosofia. Em 1938 as Irmãs de Nossa Senhora Auxiliadora que atendiam no hospital, iniciaram a caminhada educacional na Escola Cristo Rei. A preocupação do pároco da época, Frei Gentil, com o bem estar da comunidade marauense, não era somente com os fiéis religiosos, trabalhava com as áreas

[...] tanto espirituais quanto materiais e intelectuais viu a necessidade de uma escola. Foi a Três Arroios, interior de Erechim e convenceu a Madre provincial das Irmãs Missionárias Franciscanas de Nossa Senhora Auxiliadora, que já atendiam o Hospital Providência a abrir uma escola em Marau. Com efeito, no dia 20 de março de 1938, iniciavam as atividades da escola Cristo Rei, com 180 alunas externas e 15 internas. (BERNARDI, 1992, p. 33).

Observa-se que as atividades, tanto da escola pública quanto das escolas privadas de cunho religioso, em Marau, mantinham a mesma preocupação: atender a demanda da população, sendo que na época não havia nenhuma unidade de ensino naquele lugar.

Situando um pouco o início das atividades educacionais nesse município, as quais são apenas referências para o trabalho de pesquisas que toma o viés da formação docente, a escola Cristo Rei apresenta influência significativa ao trabalho de formação dos professores do município de Marau. No sentido de que a Prefeitura Municipal, após a organização política e emancipação, cedia os professores para atuarem na escola particular Cristo Rei. A ‘*Escola das Irmãs*’, como é denominada pela comunidade, se encarregava da formação continuada dos professores e a especialização destes, oferecendo cursos, especializações e reuniões de estudo.

As leis municipais que aportam o histórico educacional do município, anexadas a pesquisa, que também em estudo, trazem subsídios para a compreensão sobre a atual formação docente continuada. Os documentos estão disponíveis na Prefeitura Municipal e nos endereços eletrônicos disponibilizados, organizados aqui em na segunda tabela em anexo. A primeira documentação legal - após a emancipação em 1954 -, ocorre somente em 1967 com a

primeira regulamentação sobre as funções do cargo de professor para o magistério municipal, espécie de plano de carreira. O mencionado Decreto “regulamenta o ingresso, promoções e outros movimentos das professoras no Magistério Público Municipal”. Também considera que “sendo o Magistério Público Municipal um órgão, cuja finalidade é inconfundível, necessário torna uma regulamentação especial e específica para o seu controle a movimentação” (DECRETO nº 97 de 19/10/1967). No artigo 8º deste decreto o que compete aos professores, além de serem contratados por contratos renováveis a cada doze meses, conforme necessidade da demanda, também “compor-se-á de tantos quantos professores se fizer necessário, distribuídos em níveis de conformidade com suas aptidões, tempo de serviço, aproveitamento em cursos didáticos e certificados de cursos oficiais, observado o anexo único<sup>29</sup>” (idem).

Em janeiro de 1970, a administração municipal consolida o exercício do magistério nas leis do trabalho, assegurando-lhes os direitos trabalhistas. Espécie de concurso público, selecionando professores com provas e títulos. O Decreto nº 182 de 12/01/1970 validava o “Exame de Seleção para contrato de novos candidatos ao Magistério Público Municipal pelo Regime da Consolidação das Leis do Trabalho será realizado anualmente, durante o mês de dezembro, [...] O exame de Seleção abrangerá as provas escritas de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais” (DECRETO Nº 182 DE 12/01/1970).

Nos termos desse decreto, como já citado anteriormente, a regulamentação do exercício docente, validando a formação de cada profissional e aos que não a possuíam, a oportunidade de todos os anos serem avaliados e gratificados por buscarem aperfeiçoamento. Já que o exame deveria ser realizado anualmente. Isso prova a exigência do aperfeiçoamento ou, como dizemos hoje, da formação continuada e permanente, a qual deveria partir prioritariamente do professor.

No mesmo ano, é instituída a afirmação sobre a formação docente em exercício constituída. Esta lei determina

O início das férias de inverno para as professoras que não possuem ginásio completo, no dia 11 de julho corrente, a fim de que participem, em caráter obrigatório, do curso intensivo, para preparação do exame de madureza Ginásial (art. 99 da L.D.B.) que será ministrado em Marau, a partir do dia 13 do corrente, por uma equipe do Projeto Rondon (DECRETO Nº 192, 07/07/1970).

---

<sup>29</sup> Neste anexo, citado no texto, estão os graus e as classe pelos quais se subentendem os cursos de formação em conformidade com a lei estabelecida, bem como os certificados de formação, cursos de aperfeiçoamento e grau de instrução de cada membro do magistério (ANEXO ÚNICO, DECRETO nº 97 de 19/10/1967).

Atribuindo ao texto apresentado até o momento, fazemos menção à dois documentos que comprovam a existência de escolas nas comunidades colonizadas e localizadas no interior, aos arredores da sede distrital, onde se fixou a cidade de Marau são os Decretos nº 368 de 25/05/1977 e nº 434 de 04/12/1979 que fixam a criação coletiva de noventa e uma (91) Escolas Municipais, tornando legais algumas que funcionavam nas comunidades interioranas e mais tarde padronizando-as com características próprias daquele município, conforme Decreto nº 413 de 03/03/1979. Essas escolas somam todas aquelas que pertenciam a área de Marau e dos distritos que mais tarde se emanciparam. Somente no interior da sede somam trinta e seis escolas.

A curiosidade nessa informação vem de encontro ao que já descrevemos anteriormente, devido a isso, faz-se importante fazer novas explicações. As escolas Sociedade Pró-Grupo Escolar de Marau, hoje Charruas, Cristo Rei, Escola das Irmãs e mesmo o Convento dos Padres Capuchinhos, foram sim as primeiras escolas a se instalarem oficialmente vindas de grupos externos. todavia, não se pode ignorar a presença de escolas nas comunidades interioranas, nos grupos de colonizadores e outros povoados que já existiam na região, dentre as quais, a primeira datada de 1914, na comunidade de São Paulo da Cruz, ao norte da sede e 1918 em São Luiz da Mortandade. Não constam documentos específicos, atas ou decretos de criação, mas provavelmente, as aulas eram ministradas por professores leigos que alfabetizavam e ensinavam as quatro operações matemáticas, *professores práticos* como denomina Bernardi, (2005, p.71) descrito no início desse capítulo. E em turmas multisseriadas, ou seja, atendendo quatro ou cinco séries ao mesmo tempo.

Em 1979 são padronizadas todas as escolas municipais, passando a ter características próprias a nível municipal. A lei 1400 de 16/05/1990 estabelece o primeiro Plano de carreira Municipal ao Magistério de Marau, que investe na formação em serviço dos professores e se adequou as novas Leis, inclusive à LBD de 1996. Promove a formação adequada aos professores em exercício, alterado pela lei municipal 3.691 de 2004 que traz atualizações do plano de carreira. Esta alterada pela Lei Municipal 4470 de 20 de agosto de 2009.

Os dados coletados sobre as leis e a formação de professores compõem um texto informativo o qual dispõe de análise de dados e comparações com dados atuais sobre a formação docente continuada. Considerando que não há nem um dado específico nesse sentido, com a necessidade de garimpá-los nas entrelinhas dos documentos.

## **5. CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PESQUISADOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MARAU**

A apresentação, a descrição e a análise dos documentos coletados e catalogados em uma tabela<sup>30</sup> está pautada nas políticas de formação continuada que determinam ou, na prática, sugerem as ações em políticas públicas legais. Ou seja, a formação docente continuada, assegurada pela Constituição Federal a qual citamos o artigo 206 que assegura os princípios da Educação nesse nível legal.

O inciso “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas [...]; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”.

Entre os pontos citados destacamos os que estão presentes nas políticas públicas educacionais da rede em estudo. O plano de carreira dos professores municipais, sendo que merece um estudo em maior detalhe para avaliar sua aplicação. A valorização dos profissionais da educação, questão delicada que deve ser estudada com cautela, está presente, mas ainda não de uma forma democrática, tendo em vista a questão da autonomia, pois não há participação direta na formação, uma vez que o profissional é ouvinte.

A gestão democrática, temática que nem sempre é visível aos olhos dos profissionais da educação dessa rede, pois a esfera municipal é sempre mais propensa a interferência de políticas de ações partidárias o que, de certa forma, condiciona elementos fundamentais relacionados à autonomia e a própria gestão democrática nos núcleos educacionais e na formação docente continuada. Observando estes aspectos a garantia de padrão de qualidade também não está visivelmente definida aos olhares dos profissionais.

A qualidade em educação adentra em questões importantes de valorização pessoal, cultural, salarial, incentivo a pesquisa e o aperfeiçoamento docente contínuo nos moldes da pesquisa e autovalorização. As questões materiais e de infraestrutura são importantes e necessárias, mas não somente. O panorama apresentado atualmente, na rede municipal é que a estrutura material está pronta, claro que precisa de manutenção permanente. A casa está pronta, a clientela está presente, resta ajustar o funcionamento adequado. Ele já está

---

<sup>30</sup> A Tabela foi organizada para facilitar a síntese dos documentos e a interpretação sucinta, possível de fazer a comparação entre as fontes documentais e a ordem cronológica das mesmas.

organizado em moldes esquemáticos, rotineiros de forma a atender a clientela de forma mecânica, cumprindo resoluções que partem de padrões autoritários e ameaçadores em assegurar os processos humanos e sociais. Para tanto, bastaria seguir e interpretar as normas existentes sobre formação docente continuada, a partir da Constituição Federal, a qual é o primeiro aporte concreto; a Lei de Diretrizes e Base; o Plano de Carreira Municipal estudado, interpretado e reavaliado e o Plano Nacional de Educação 2011 a 2020, referenciado pelo Documento Final da CONAE, especificamente o eixo IV que trata da formação e valorização dos profissionais da educação. A investigação prossegue nas demais legislações conforme já apresentados no texto.

O desmembramento de cada item traz o registro da Formação Docente Continuada a partir do recorte histórico de 2000 a 2010. A tabela construída a partir dos documentos coletados na Secretaria Municipal de Educação consta como fonte de dados. Trazendo o número do documento catalogado, o nome – certificado; projeto; curso; texto; ata; registro; cadernos; jornais; -, a descrição – formação; reunião; habilitação; aperfeiçoamento -, período – data e/ou ano, conteúdo do documento – descrição da temática principal: objetivos, metas, temas, conteúdos curriculares (quando presentes) -, os sujeitos envolvidos, o curso: SME, palestrantes, empresas contratadas ou coordenadores municipais. É importante destacar que os documentos utilizados foram fornecidos por coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, em um contato explicativo sobre a investigação dos processos de Formação Docente Continuada na rede. Sendo que nessa conversa, os coordenadores demonstraram interesse no resultado final da investigação. Incumbindo de dar retorno sobre a pesquisa, a fim de utilizá-la de forma avaliativa aos processos.

Cada item catalogado foi pré-estabelecido dentro de categorias de base epistêmicas: (des) continuidade dos processos; concepções/ modelos de formação docente continuada; conteúdo de formação; identidade docente e categorias de gestão, nas quais se pretende estabelecer vínculo com a legalidade formativa e os níveis de compreensão específica.

A intenção é estruturar, de forma concreta e especificada a base contextual da qual se desenvolve a pesquisa documental. A contribuição dada pelo documento buscado na fonte documental não é neutro<sup>31</sup> e oferece conteúdos palpáveis, concretos e reais.

---

<sup>31</sup> Segundo Esquinsani (2010, s/p), “um documento não é, portanto, neutro. Ele foi construído para entender uma determinada finalidade, dentro de uma dada prática (entendida como ação, momento) histórica e pertenceu/e a um determinado grupo”.

## 5. 1 Categorias Epistêmicas

### 5.1.1.Descontinuidades dos processos

O primeiro documento (**Documento 01 do Anexo I**) trata-se de um projeto apresentado à rede Municipal de Ensino de Marau, no início da administração 2000/2004, para Habilitação dos Professores em Educação para o Pensar<sup>32</sup>. Esse projeto traz em sua estrutura os objetivos, a estrutura do programa e as etapas do programa que estão divididas em: Investigação Conceitual, Analógica, Lógica e Ética; temas que perpassam todas as investigações; recursos didáticos, humanos e financeiros; realizações. O contrato abre espaço para que a Rede determine os temas e os conteúdos a serem estudados conforme a organização estrutural pedagógica dos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas. O número máximo de participantes em cada grupo para a formação estava limitado a trinta e cinco pessoas.

Este primeiro documento apresenta um trabalho que envolve de forma participativa, na qual o diálogo é o princípio gerador - todos os profissionais que participam da formação docente continuada, equipe gestora-coordenadores pedagógicos e dirigentes de escolas -, professores e alunos -, tendo, dessa forma, momentos e oportunidades de expressão individual e coletiva tanto para profissionais, quanto para alunos. Na sequência do texto, apresentamos planejamentos que são bem diferentes da primeira proposta. Mostrando, assim a descontinuidade do trabalho que vinha sendo realizado por cerca de oito anos.

O segundo estudo destaca dois Planejamentos apresentados na tabela (**Documento 25, Anexo I**) que incluem Calendário e planejamento plurianual (2009 a 2012). Organizado pela SME, consta de objetivos, metas, funções, diagnóstico e avaliação. As estratégias, os recursos humanos e financeiros e projetos. Projetos de Formação Continuada com o cronograma para 2009, planejamento na escola, cronograma de reuniões, visitas as escolas, análise dos resultados do IDEB em quadro comparativo e relacionado ao município de Marau, relação das escolas municipais e respectivo número de alunos. Um Projeto de Formação Continuada de Educadores, o objetivo principal, segundo o documento é “Investir na qualidade de

---

<sup>32</sup> Programa de Educação Para o Pensar - Filosofia para Crianças e Jovens, organizado pelo Núcleo de Educação para o Pensar – NUEP – Passo Fundo.

conhecimento, proporcionando aprendizagens significativas, em vista da humanização e da cidadania” (**Documento 37, Anexo I**).

O documento tratado sequencialmente (**Documento 27, Anexo I**) trata de um certificado para professores de 1º ano a 8ª séries e para professores das Emeis, Intitulado: Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico envolvendo os temas: *Educador: um ser de emoção* palestrado por Jorge Trevisol reunindo todos os educadores da rede como abertura desse ano letivo. Uma palestra-show no sentido motivacional. Este documento encontra-se melhor detalhado na categoria Conteúdos de Formação, a qual especifica os agentes envolvidos no processo.

O curso a seguir (**Documento 32, Anexo I**) é destinado à Formação Continuada aos professores envolvidos com alunos com Necessidades Especiais inclusos na rede regular de ensino. O Curso foi ofertado aos profissionais interessados, professores e diretores que atendem alunos inclusos na rede regular de ensino, com carga horária de vinte horas, sendo doze de aulas presenciais em quatro noites. No horário das dezenove às vinte e duas horas, quatro horas de trabalho à distância, mais quatro horas de devolução e de avaliação. O cronograma deste curso apresenta o seguinte conteúdo programático: O cérebro no processo de aprendizagem, condições necessárias ao aprender e fatores psicossociais na aprendizagem, Definição de distúrbios, Transtornos, Dificuldades ou Problemas de Aprendizagem, Trabalho à Distância. Esse curso de Formação Continuada foi coordenado por uma Psicóloga, especialista em Saúde Pública e Coletiva e uma Fonoaudióloga, mestre em Distúrbios da Comunicação Humana. Somente aplicado aos interessados de todas as áreas do conhecimento destacando a inclusão com alunos que possuem necessidades especiais nas redes municipal, estadual e particular de ensino.

Os documentos a seguir (**Documento 34, Anexo I**) e (**Documento 35, Anexo I**) são textos apresentados em slides para educadores da Educação Jovens e Adultos, envolvendo a temática de Políticas de Materiais Didáticos para EJA e Especificidades da EJA. O primeiro documento (**Documento 34, Anexo I**), com os Objetivos, Diretrizes, Concepção de Material Didático, Funções do Material Didático, Linhas de Ação, Programa Nacional do Livro Didático para o EJA 2010, Programa Nacional de Bibliotecas da escola – PNBE 2010. O segundo texto, também apresentado em slide sobre a Especificidade da EJA com a temática sobre Concepção Ampliada de EJA, Currículo, Informação, Conhecimento, Habilidades, Valores, EJA para quem segundo a LDB. Ambos os textos foram apresentados aos

professores do EJA pela coordenação da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com a URI<sup>33</sup>.

O texto escrito por Demo (2001, p. 25) traduz o pensamento que desejamos expressar neste espaço. A descontinuidade dos processos formativos pode ser comparada com a organização fragmentada que também se apresenta na escola. A organização estrutural do sistema de ensino está posta em ciclos ou séries, mesmo assim ao final de cada ciclo contatam-se falhas, nas quais os alunos são sempre considerados vítimas. Pois “os alunos continuam analfabetos após dois anos de alfabetização. Quer dizer, estamos apertando os parafusos errados [...] Por isso dizemos, sem mais, que precisam de ciclos básicos de formação, não o aluno, mas o docente, o diretor da escola, o secretário de educação.” (DEMO, 2000 p. 35). Complementando, ainda diríamos que, a formação permanente. No momento caótico em que o professor está sendo difamado, culpabilizado pelo fracasso escolar é momento de unir-se e buscar valer-se como profissional comprometido. Esta na hora do professor se defender. Mas, para tanto, precisa conhecer como se processa a continuação de um trabalho constante que gera resultados com total envolvimento e estudo direcionado à pesquisa e sobre as dificuldades que enfrenta na prática docente.

Ainda sobre o tema em foco, Collares, Moyses e Geraldi, (1999) descrevem continuidades e rupturas como faces de um mesmo processo de vício político, em um ensaio intitulado *Educação Continuada: A política da descontinuidade*. O texto desenvolve a ideia de que a qualificação profissional está presente no decorrer da carreira, especialmente do professor que por uma razão ou outra é convidado a qualificar-se continuamente: “ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar, mantendo a mesmice das escolas e suas mazelas [...], ora porque modelos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia” (p. 2). Sendo estes algumas das razões indicadas pelos autores no sentido de justificar a qualificação. Mas, o sentido de qualificar tem suas razões em princípios reflexivos, ou seja, somente a buscamos quando há a necessidade e a partir da reflexão da prática. Mesmo assim, o acúmulo de informações não significa qualidade formativa, uma vez que “o homem tem tão pouca sabedoria do mundo e de si próprio, dos outros e de suas relações” (p. 5).

A provocação voltada para qualificação está posta no mesmo texto de Collares, Moyses e Geraldi, (1999, p. 6) ao referir que “pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um tempo zero”. Os processos reiniciam como

---

<sup>33</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim.

se nada houvessem aprendido e nem houvesse história. Tudo reinicia: novas turmas, novos materiais, novos livros. “Zerado o tempo, está-se condenando à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial” (p. 6).

As conseqüências de uma formação fragmentada e caracterizada pelas discontinuidades dos processos não está presente somente na docência, mas é fruto de políticas não definidas e não assumidas publicamente. A política se estabelece como privada, estabelecendo interesses específicos e não da maioria, também se estabelecendo como política da discontinuidade. No entanto, “como a educação continuada atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais de ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá, na escola, na sala de aula, nos saberes do professor” (COLLARES, MOYSES E GERALDI, 1999, p. 8). Então a justificativa das (des) continuidades dos processos, tanto políticos como caráter docente. Como se observa, não é uma simples constatação local, das discontinuidades marauense, mas, decorrência de políticas estruturadas que somente serão percebidas a partir de reflexões constantes e pautadas normativamente, na intenção de reorganizar a estrutura por completo. “O essencial dessa discontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais” (p, 8).

Por isso a urgência de pensar em projetos e propostas em longo prazo, construídas a partir do contexto, defender novas expectativas e desejos e, prioritariamente, ser apoiado pelos dirigentes, pois, quem age mesmo são os profissionais que estão em contato direto com o educando.

### **5.1.2 Modelos de formação docente**

Delimitando como modelo de formação, citamos novamente a proposta de Educação Para o Pensar (**Documento 01 do Anexo I**), apresentada como projeto de formação no início da administração 2000/2004. Sendo esse um projeto presente com objetivo central voltado para a investigação e o diálogo como princípio norteador, de formação e de construção.

A observação aplicada a esse Programa de Formação Continuada abriu espaço para muitas discussões, práticas pedagógicas e de estudo que antes não se efetivavam na rede.

Trazendo a tona inúmeros talentos, tanto nas produções escritas através dos registros de aulas, os argumentos compreendidos e defendidos, a criticidade bem estruturada, a liberdade de expressão e de pensamento.

Também os talentos musicais que envolveram muitos alunos professores e escolas num sentido amplo e geral conforme referencia o documento (**Documento 42, Anexo I**). A proposta abriu novas perspectivas a toda a rede, exigiu novas estruturas desde pedagógicas, disciplinares, curriculares, articulando novas propostas e projetos, mas como tudo o que é novo causa insegurança, também houve resistência, não poucas e fortes aversões ao que veio mexer na estrutura engessada construída no profissionalismo de muitos educadores da rede. Resistindo e, muitas vezes impossibilitando o trabalho aos que aderiram à proposta.

A estruturação dialógica e investigativa não foi o que se constituiu no decorrer dos anos, talvez o tenha sido entre os alunos, mas não entre os professores.

Os documentos 02 e 03 (**Documento 02 e 03, Anexo I**), também fazem parte da proposta descrita acima. São dois projetos que especificam a estrutura do Programa Filosofia Para Crianças e a Metodologia de aplicação na rede. Dentro da proposta, são apresentadas as considerações metodológicas, a problematização, preparação: professor, ambiente, atividade prévia, apresentação do texto ou contação da história que é aplicada como recurso, questionamentos, discussão filosófica, o registro: texto ou desenho dependendo da faixa etária e da etapa e a avaliação. Essa metodologia pode acontecer ou ser aplicada de diferentes formas: coletiva, individual, auto-avaliação, tanto em grupos de sala de aula ou mesmo de projetos da escola. Em cada temática metodológica era apresentada a conceituação, definida com a participação dos docentes, construído o conceito e discutida a possível aplicação ou não da metodologia. Em se tratando de uma aplicação aberta ao diálogo e, supostamente, abrindo espaço para mudanças e ajustes, essa proposta foi aceita nas escolas e surtiu efeito nas turmas em que era aplicada.

A estrutura do próximo documento analisado é de um certificado de Curso de Formação Profissional I, para Vice-diretores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Fundamental. O curso foi realizado entre onze de fevereiro a quinze de dezembro de 2009. Em doze encontros, ofertados em horário de trabalho dos profissionais foi apresentada a seguinte temática: Planejamento SME 2009-2012, com Meta Norteadora de “Investir na qualidade do conhecimento, proporcionando aprendizagens significativas em vistas da humanização e da cidadania” (**Documento 30, Anexo I**). Programa Ayrton Senna, Aprendizagens Significativas, CONAE 2010/ PNE, Orientações sobre a Influenza A (H1N1), Reorganização do Calendário Escolar, Texto de estudo Gaiola e Asas Autonomia, Caderno:

Erros e Acertos na Educação, Palestra Direito Administrativo, Dez Mandamentos da aprendizagem, PPP das escolas, Legislação de Ensino, Calendário escolar 2010 e Avaliação 2009. As Temáticas foram conduzidas pelas Coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação.

O documento a seguir apresenta a organização de um Fórum (**Documento 31, Anexo I**). O II Fórum Internacional de Educação, III Fórum Nacional e III Feira do Livro. Realizado de 28 a 30 de abril de 2010 com as seguintes temáticas: *O trabalho com emoção na escola* – Carlos Javier Barbero Encantando; *Cantando e Contando Histórias* – Roberto Carlos Ramos; *Família e Cidadania* – Kátia Andrade Biehl; *Ressignificando o Ensinar e o Aprender* – Sandra Bozza; *Desenvolver e Potencializar as Competências na Educação* – Regina Emiko Schudo; *O exercício da Cidadania Planetária* – Rosangela Binotto; *Planejamento da Ensino na Perspectiva Transformadora* – Vasco Moreto; *Inclusão: iguais na diferença* – Martinha Clarete Dutra Santos; Peça Teatral: *Quadro Negro* – Grupo de Teatro Luz e Cena. Esse Fórum da Educação é uma sequência de outros realizados entre 2002 e 2010, relacionados na tabela (**Anexo I, Documento 31**).

Se tomarmos como referência uma orientação dinâmica, com a intenção de promover a competência necessária, ela precisa ser palco de estratégias que estruture um modelo de formação unânime, que seja aplicada de forma radical, no sentido de enraizar conceitos de formação continuada como princípio de profissionalismo. Como destaca Demo (2002) dando ênfase na formação dos profissionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental

O primeiro passo será refazer esta formação radicalmente, através de uma organização dinâmica e recorrente de cursos em rodízio, para atingir a todos. Tais cursos só serão adequados se forem organizados de tal sorte a promover a competência necessária, seu formato deve conter marcas. (DEMO, 2002, p. 37)

Referenciando os cursos citados pelo autor, destacamos alguns itens que cabem a esta discussão sobre as concepções e sobre os modelos de formação as quais tomamos como adequadas à formação docente de qualidade. Para Demo (2002, p. 37 e 38) os cursos devem ser aplicados em rodízios no sentido de atingir a todos com duração mínima de oitenta horas, permitindo assim, a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, atualização permanente; combinar teoria e prática; estabelecer conexão mínima entre conhecer e inovar, mudando a didática também com os alunos; aprimorar as condições do saber pensar e

aprender a aprender; elaboração e produção próprias de materiais; avaliação através de processos e produtos (re) construídos com autonomia; incentivo ao trabalho multidisciplinar e coletivo para facilitar projetos PPP, coletivos e individuais; concluir o curso a partir de uma proposta própria, mostrando o que se avançou em conhecimento capaz de promover a mudança. São alguns indicativos sugeridos pelos autores no sentido de firmar concepções comprometidas com a estrutura de cada realidade.

Esquinsani, (2009) escreve um artigo sobre as modalidades de formação docente continuada, destacando alguns pontos significativos e que são mecanismos visíveis das práticas realizadas no cotidiano dos grupos de docentes. A autora considera que são práticas positivas a um primeiro olhar “levando em conta que trata de deixar os docentes ‘em dia’ com as atualizações da prática” (p. 364). São modalidades de fácil acesso aos docentes no que cita:

As modalidades utilizadas para tal intento podem variar significativamente: grupos de estudos, palestras/seminários reuniões internas em escolas, projetos específicos, etc; e o enfoque recai [...] sobre questões teórico-metodológicas da prática pedagógica; questões e problemas cotidianos; ou questões/temas de caráter genérico (ao que denomino modismos [...]). (ESQUINSANI, 2009, p, 364).

Há a necessidade, no entanto de tomar alguns cuidados ao adotar esses procedimentos como formadores, pois o contexto “pode revelar o caráter de acomodação e de assimilação dos professores a uma determinada proposta vertical de políticas educacionais” (id.). Retrata ainda que “dependendo da forma como for encaminhada a formação continuada dos docentes, esta pode estar longe de ser um processo permanente e sistemático de reflexão”. (ibid.). A reflexão sobre a prática cotidiana torna-se, com efeito, auto-avaliativa, sendo considerada como alto nível formativo. É na prática que o docente se descobre como profissional, se revela educador, avalia e melhora sua metodologia. No entanto, precisa ter espaço para tal, ou seja, organizar o tempo para que possa repensar sua prática e, assim, reavaliá-la, ajustá-la, rever os processos teóricos cabíveis em sua metodologia. Porém, determinar os processos para que não sejam aleatórios, modistas, na esperança de solucionar todos os desafios.

Dois modelos epistemológicos são apresentados no texto de Esquinsani (2009). O primeiro denominado *modelo de racionalidade técnica*, no qual a prática é prioridade diante da teoria, sendo que a aplicação de técnicas imediatas, fragmentadas são necessárias a este

modelo. A produção de conhecimento se distancia da aplicação prática o que se transforma em produção mecânica. “Há, portanto uma separação entre quem produz o conhecimento (teoria) e quem aplica o conhecimento (técnico/professor)” (ESQUINSANI, 2009, p.368). Este último, desprovido de autonomia e da própria autoria da produção.

O segundo *modelo de racionalidade prática*, neste modelo de racionalidade o professor tem autonomia, decisão, criador de sua própria metodologia e é capaz de refletir sobre sua ação pedagógica. No entanto, “a prática não é apenas o espaço da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico” (id.). O que deriva da apropriação criativa reflexiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos. Permanentes e constantes, pois, na escola e com os professores a interação ocorre com seres humanos, visando sempre à busca de novos desafios e conhecimentos.

Na sequência, do estudo, a autora apresenta no mesmo texto alguns dos eventos que considera mais comuns aplicados aos grupos docentes como formação continuada. Primeiramente, as palestras shows, apresentações de “temas pontuais ligados à prática pedagógica” (ESQUINSANI, 2009, p. 369). São atividades aplicadas a ouvintes, sem sistematização e ou encaminhamentos, pois o tempo é restrito. Absorver o que pode ser útil e aplicável no momento. Geralmente os modismos contemporâneos e imediatos apresentados por atores que muitas vezes, nunca entraram em salas de aulas como docentes, mas são renomados e fazem sucesso pedagógico.

Outra prática real e bastante utilizada seria o uso de *difusores* como interlocutores. Os difusores são treinados para serem os divulgadores de programas formativos em redes de ensino, escolas ou sistemas de ensino. Esse ponto está mais especificado na categoria de gestão, a qual a rede marauense utiliza aos gestores de unidades de ensino.

Um terceiro modelo são os *receituários*, os quais muitos docentes buscam como processos imediatos de práticas formativas. É a busca por receitas prontas aplicáveis, que deram certo em outros contextos, mas seriam aplicáveis a qualquer contexto? Também são imediatismos ou modismos, sem se firmar em bases sólidas, possíveis de reflexões, pois o tempo de aplicação das receitas também não permite que sejam discutidas novas idéias, estudos de novos textos.

As modalidades de formação, tanto as analisadas nas fontes documentais, como as expostas pelos autores estudados, são repletas de conteúdos de formação, mesmo que não estejam em moldes sólidos e permanentes, mas aplicáveis nas redes e sistemas de ensino. O ideal seria que se firmassem em estruturas sólidas, compostas ou estruturadas pelas próprias políticas de formação continuada. Partindo, inicialmente de grandes ações educacionais,

mesmo que tenhamos participação nos pequenos grupos, é muito restrito e pouca força se aplica em relação às grandes esferas políticas que dispomos.

### 5.1.3 Conteúdo da formação

O projeto (**Documento 01 do Anexo I**) apresenta em sua estrutura justificativa teórica; ideias básicas do programa e considerações no decorrer desse, cuja finalidade seria avaliar o processo; referencia toda a referência bibliografia utilizada. Esse projeto envolve todos os coordenadores da Secretaria de Educação e se estende aos professores da rede. Os educadores e profissionais da educação, divididos em etapas, conforme as turmas e os grupos que atendem. Por exemplo, na Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, foi oferecida a formação com a Investigação Conceitual; aos profissionais que atuam na 3ª e 4ª séries<sup>34</sup>, Investigação Analógica; 5ª e 6ª séries, Lógica e 7ª e 8ª séries, Ética. Sendo que os professores inicialmente não tinham formação específica para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental, foi proposta toda a formação e acompanhamento com reuniões, trocas de experiências e assessorias permanentes, com atenção específica às dificuldades. Essa proposta se estendeu até a realização de Concurso Público específico para profissionais de Filosofia para atuarem nas séries finais do ensino fundamental. A partir daí, o Programa de Educação Para o Pensar para os Anos Finais estava oficialmente implantado e legalizado. O concurso foi realizado em dezembro de 2006. O programa foi implantado em toda a rede desde 2001.

Seguem na sequência, as reuniões de estudos referenciadas na tabela de dados (**Documento 07, Anexo I**), a qual apresenta conteúdos como Habilidades e Competências, pois estavam sendo construídos os Planos de Estudo nas Séries Iniciais da rede municipal. Realizadas com os professores das séries iniciais para a compreensão do termo Habilidade, entre outros temas. Foram estudadas outras questões sobre Conteúdos e Competências. A partir destes estudos passaram a existir e a serem montados e reorganizados todos os Planos de Estudos em cada uma das séries do programa. Planos de Estudos de Educação Para o Pensar, adicionados os demais conteúdos disciplinares cabíveis no plano de Estudo geral de cada série.

---

<sup>34</sup> Faremos referência à *Série* e não a *Anos* ao mencionarmos o *Ensino Fundamental* porque o programa foi aplicado antes da mudança curricular para Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

O texto de John Dewey<sup>35</sup>: *Reconstrução em Filosofia*, Publicado em 1948 traduzido 1987, foi utilizado como referência teórica ao grupo de professores, um dos embasamentos teóricos do programa. Também são referenciadas obras de Matthew Lipman<sup>36</sup>, Walter Koan Peter Singer entre outros textos produzidos pelos assessores do Núcleo de Educação para o Pensar e outras obras de referência base nas assessorias e nos cursos. O que propõe a formação continuada para os professores de toda a rede municipal. Os presentes estudo foram realizados em horário letivo. Como o texto apresentado neste documento (**Documento 08, Anexo I**) outros textos de estudo são mecanismos e referência ao trabalho na formação docente (**Documentos 16, 20, 21 e 22, Anexo I**). O documento número dezesseis traz um dos principais aportes a esta metodologia: *O Diálogo como Princípio Pedagógico* escrito pelo professor Elli Benincá e introduzido aos estudos de grupo. O diálogo também é um dos princípios do programa aplicado nesse período na rede Municipal de Marau, o que não deixa de disseminar o princípio dialógico também entre os educadores, na perspectiva da formação. Aqui lançado, tendo a intenção de introduzir o processo dialógico entre as crianças, dentro da sala de aula, tomando forma de princípio para desenvolver outras habilidades: argumentativas, críticas, formação de conceitos. No entanto, observa-se que este princípio, assim apresentado, pode não obter os resultados esperados: de atingir diretamente a clientela, ou seja, os alunos, pois, de certa forma foi interrompido, como observamos no estudo, pela sequência dos programas e projetos adotados pela rede.

Neste espaço são analisados nove Programas de Orientação Didático-Pedagógicos para os professores da Rede Municipal de Marau (**Documentos 10, 11, 12, 13, 14 e 15, Anexo I**). Os programas são ofertados a todos os professores de Educação Infantil em níveis organizados pela faixa etária. Nos Níveis I e II, desenvolvem-se o estudo da Simbologia, Comunidade de Investigação, Sala de aula: Lugar Seguro, Dar e Receber, Falso e Verdadeiro, Descobrir e Transformar, Lembrar e Esquecer, Precisar, Crescer, Perguntar, Observar, Sonho e Imaginar. Esses estudos transformaram os temas citados, em conteúdos dos Planos de Estudos, fazendo parte dos Conteúdos Curriculares da Educação Infantil nível I e II. Nos Níveis III e IV são estudos os temas: Comunidade de investigação Convivência, Atos Verbais e Valores, Simbologia, Vontade, Pensar, Os Sentidos: ver, tocar, cheirar e saborear, Brincar, Aprender, Significado dos termos, Imaginação.

---

<sup>35</sup> Este texto não se faz presente nas referências, pois faz parte das Fontes Documentais fornecidas pela SME.

<sup>36</sup> Informação deste autor nas Fonte Documentais da SME e LIPMAN, Matthey. *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990; entre outras obras deste autor. Também obras de Walter Koan; Peter Singer.

Os conteúdos programáticos para o Ensino Fundamental da Rede Municipal envolveram os professores da Primeira à Oitava Série. Os Níveis também foram organizados conforme a estrutura do programa. As primeiras e segundas séries estudam a Investigação Conceitual. A Terceira e Quarta séries estudam a Analogia. Quinta e Sexta Séries estudam a Lógica e Sétima e Oitava séries estudam Ética. Os professores envolvidos com as turmas obtiveram a formação de modo aprofundado, com estudo de outros textos que embasaram e fundamentaram cada conteúdo, com espaço para discussões, troca de ideias, sugestões e ajustes conforme a necessidade de aplicação dos conteúdos e contexto escolar.

O documento a seguir (**Documento 27, Anexo I**) foi organizado pela SME, fornecendo Certificado de quarenta horas, conta como *Cursos de Aperfeiçoamento Pedagógicos I*, oferecido aos professores de Primeiro ano a Oitava série mensalmente. Os encontros eram ministrados em horário de trabalho dos docentes, com duração de quatro ou oito horas diárias. Realizado no período de dezoito de Fevereiro a dezenove de Novembro de 2009. Consta da seguinte programação: *Educador, um ser de emoção e sentimentos* com a Palestra Show sobre motivação com Jorge Trevisol – palestra de abertura do ano letivo 2009 com todos os educadores da rede presentes; Oficina Pedagógica dos componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. *Educador Educa a Dor* – obra de Madalena Freire, Metodologia de Ensino Aprendizagem significativas; Oficina Pedagógica dos componentes Curriculares de Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso e Filosofia; Oficina Pedagógica dos Componentes Curriculares de Arte e Educação Física, *O Eu pessoal e profissional do educador: é possível Qualidade de Vida?* Os Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico foram elaborados e ministrados pela URI de Erechim - empresa contratada para ministrar os cursos de formação continuada.

Fazendo menção ao primeiro item: *Educador um ser de sentimento* e o último *O Eu Pessoal e profissional do educador: é possível qualidade de vida?* São dois cursos de quatro horas cada com a palavra de profissionais motivacionais que desenvolvem ótimos trabalhos enquanto motivadores. O profissional educacional precisa de curso motivacional, mas para ser ministrado em oportunidades desse nível. No que tange a formação profissional. O professor, enquanto profissional, necessita fomentar primeiro a estrutura básica das responsabilidades profissionais. Os princípios e os objetivos que se pretende enquanto educadores ou gestores no planejamento e, por fim, a avaliação para melhorar o que não ficou bom e pensar em novos projetos.

Diria que, para efetivar um bom planejamento do ano letivo, seria conveniente, o estudo e a organização do espaço de trabalho conjunto. A estrutura em forma de projetos,

planejamentos, ou metas, ai então, o lazer, o dispersar. É fácil culpabilizar a estrutura por não estar como desejamos, mas, o que fazemos para que ela melhore? Esconder-se atrás dos problemas não irá saná-lo, encará-los é o jeito de resolvê-los.

O mesmo documento traz outro Certificado de *Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico I*, direcionado aos professores das Escolas de Educação Infantil. Dentro dos mesmos moldes, apenas com temas diferenciados para aquela faixa etária. A abertura e o encerramento do ano letivo são com os mesmos temas, os mesmos profissionais e horários juntamente com os educadores do Ensino Fundamental. Os temas diferenciados tratam da Infância e Educação Infantil: Cuidar e o Educar, O desenvolvimento neuro-psico-motor da criança na Educação Infantil, Cuidados da saúde da criança na Educação Infantil, Cuidados com a alimentação e a nutrição da criança de Educação Infantil, O desenvolvimento psicológico da criança de Educação Infantil.

Observamos que esse último curso, com a mesma carga horária é aplicado aos gestores de Educação Infantil, acrescentado de outros temas (**Documento 26, Anexo I**). Com algumas modificações. Esse mais direcionado ao trabalho com as crianças e com assessores diferentes. O que se destaca é a forma de como são aplicadas as assessorias e a sintonia que há com os próprios assessores, ou seja, nenhuma. A afirmação provém da vivência nos cursos, mesmo com temas diferenciados, o básico era sempre repetido.

Não são avaliados aqui os conteúdos e a realização ou participação dos educadores de cada encontro, o qual caberia outra investigação mais detalhada. Apenas ouvindo relatos de parte dos profissionais, alguns aspectos da formação deixaram a desejar sobre a ótica da profissionalidade docente. Enquanto profissionais formados para tal, já temos a base da formação, buscam-se coisas novas, trocas de experiências, busca-se o diferencial, a investigação, o estudo pautado nas diferenças e dificuldades. Sendo que os grupos de educação infantil não estavam subdivididos por faixa etária de alunos que atendiam e por haver no grupo professores, estagiários e atendentes de creche. Não quero subestimar aqui a importância de cada educador, mas a formação inicial de cada grupo é diferente. No momento ao respondermos enquanto docente, já possuímos uma formação inicial voltada para tal, não havendo a necessidade de igualar os temas, já que atendentes e estagiários estão em processo de formação neste espaço, pois o concurso para atendente de creche foi recentemente realizado e em nível de Ensino Médio, mesmo que muitos, se não a maioria, está em formação acadêmica e os estagiários também em processo de formação.

Outro indicativo da tabela (**Documento 29, Anexo I**) é um certificado de *Curso de Capacitação do Programa Ayrton Senna*<sup>37</sup>. Ofertado aos professores dos anos iniciais, no período de catorze a dezessete de abril de 2009, totalizando quarenta horas. Nos turnos da manhã, tarde e noite. O primeiro encontro desse programa foi apresentado a Estrutura, Funcionamento, Implantação e Gerenciamento, Principais Objetivos, Contexto Educacional, Políticas, Matriz Curricular, Acompanhamento e Alinhamento do Programa. No segundo encontro os Recursos Pedagógicos, Desenvolvimento da leitura, níveis, estratégias e hábitos, Formação de leitores, Literatura Infantil, Ensino da Matemática. O terceiro encontro retomase a alfabetização, desenvolvimento da escrita e produção textual, Convívio Escolar, Planejamento, Recuperação e Inclusão, Avaliação da Aprendizagem Escolar. No quarto encontro a pauta é o Papel do Coordenador Pedagógico, Espaço e Formação, Relatório qualitativo, foco: Instituto Ayrton Senna e a Avaliação da Capacitação. O curso foi ministrado pelas coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Na sequência dos trabalhos com a Educação de Jovens e Adultos são apresentados dois questionários (**Documento 33, Anexo I**). Um designado aos alunos e outro aos professores. Organizado pelos Coordenadores da Secretaria Municipal de Educação com o intuito de levantar dados sobre as práticas, os conhecimentos, as dúvidas e as sugestões de ambos - professores e alunos -sobre o SEJA - Serviço Educacional de Jovens e Adultos. Na intenção da elaboração da Proposta Político Pedagógica. A partir desse informativo seria possível o desenvolvimento de um rico estudo de formação, tanto docente quanto discente de alta qualidade envolvendo os alunos do Serviço de Educação para Jovens e Adultos, no sentido de promover, dentro de um processo dialógico, estudo dentro desse serviço. Já que se trata de discentes com capacidade madura para o enriquecimento das questões curriculares e pedagógicas a eles destinadas. Seria a oportunidade de criar um diálogo participativo destinado aos elementos teóricos, práticos e pedagógicos. Cito isto, no sentido de que os olhares para a Educação de Jovens e Adultos na Rede de ensino marauense tomou rumo diferente da proposta inicial de uma década atrás. A clientela atendida não está mais com o mesmo perfil: de adultos que não tiveram oportunidade de estudar em tempo hábil, mas de adolescentes e jovens que não tiveram aproveitamento suficiente ou desistiram de estudar em tempo hábil e que estão lotando as classes com os mesmos propósitos, ou seja, repetindo o que faziam na escola regular.

---

<sup>37</sup> O Programa Ayrton Senna faz parte do Programa do Ministério da Educação Acelera Brasil. Específico de Alfabetização e de aceleração da aprendizagem e destina-se a alunos das três primeiras séries do Ensino Fundamental. As regras, estrutura, funcionamento, gerenciamento encontram-se disponíveis no site do Ministério Público do Rio Grande do Sul em [www.mp.rs.gov.br/infancia/pgn](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/pgn)

Observando os documentos que compõem esta categoria de conteúdos, percebemos o que Miguel Arroyo (2002) apresenta como ferramentas úteis ao professor. Segundo ele as ferramentas que os professores devem utilizar na profissão somente:

[...] tem de instrumentalizar desde a infância para se virar na vida, na produção, no trabalho, nos concursos ou no vestibular. [...] na medida em que fomos incorporando nas últimas décadas, como preparar para a cidadania, para a participação crítica e agora para dar conta do pleno desenvolvimento do educando, aquelas certezas que orientaram nosso papel profissional ficam confusas (ARROYO, 2002, p. 181)

Qual é realmente o papel do profissional da educação? Quais os princípios que orientam sua formação docente, inicial ou continuada? Quais os conteúdos essenciais que devem ser aplicados pelo professor em sala de aula? Onde estão as Políticas que orientam esta prática? Muitas questões estão na pauta das discussões em seminário, na própria Secretaria de Educação ou nos plenários dos legislativos com olhares voltados para o grande cenário do Sistema Educacional.

Grande estima se os fossem para a valorização do profissional da Educação, mas geralmente os temas discutidos jogam para a educação a responsabilidade da formação humana, dos problemas sociais, entre eles, a violência, os problemas raciais, culturais, alimentação, meio ambiente, lixo, encarregando a escola na resolução de tais e muitos outros. Sobrecarregando os educadores com temas a serem trabalhados nas salas de aulas somados aos conteúdos curriculares a serem vencidos, os quais surtem pouco efeito na sociedade como um todo, pois na escola há o aprendizado a formação de conceitos, processo lento e, na maioria das vezes, na família e na sociedade o aprendizado é outro, se não completamente o inverso. O que também, não podem ser esquecidos pelos educadores, mas impossível combatê-los. Não sei se cabe discutir valores, mas há indícios que esses não sintonizam mais em ondas frequentes dentro da escola. Trazemos outra citação de Arroyo (2002, p. 196) que promove maior esclarecimento daquilo que desejamos expressar.

O olhar sobre a educação como ação política, porque ação cultural pedagógica, socializadora, porque entrelaçada na microfísica do poder, da exclusão da negação ou afirmação de direitos, a educação escolar no campo dos direitos sociais do ser humanos ficou secundarizada. Sem repor esses vínculos ao devido destaque, não entendemos o ofício de mestre a imagem plena da educação e dos seus profissionais (ARROYO, 2002, p.196)

As imagens construídas na “trama da produção da sociedade”. O cenário educacional é arena ou palco dos grandes conflitos políticos e sociais. Qualquer debate que a sociedade venha a polemizar, o encaminhamento político indica, como responsável para tal, a educação.

Incluindo a imagem que a mídia faz sobre os papéis públicos. Não se pode negar que é o mais forte indicador entre as ações políticas, sociais, educacionais e culturais. Muitas responsabilidades ainda são transferidas aos educadores que, depois de muitas discussões e lutas estão se afirmando enquanto profissionais, mas ainda com exceções justamente de cunho político partidário, que ainda oprimem os educadores com ações não democráticas e despojadas de autonomias.

#### **5.1.4 Identidade docente**

Seguindo a tabela de anexos dos documentos (**Documento 06, Anexo I**) comprova a participação docente na elaboração, apresentação das atividades e estudos de textos. São certificados de participação e apresentação de trabalhos referentes aos temas dos encontros e seminários promovidos pelo NUEP. Os encontros, organizados anualmente, com estudos prévios a partir de reuniões, leituras e discussões de textos, combinações cabíveis ao temas escolhidos. No encontro, - cada ano realizado em uma cidade ou local onde estaria sendo desenvolvida e aplicada a proposta de Educação para o Pensar - constituído de abertura, conferência, debates, minicursos, oficinas e encerramento, sempre com apresentações de alunos integrantes do programa.

A possibilidade dos professores expressarem seus conhecimentos e habilidades também é oportunizada nesse espaço.

Lembramos que a participação dos professores mencionada nesse espaço se refere somente aos que se comprometeram com a metodologia ofertada e aceitaram as propostas de mudança, assim como as mudanças sociais e humanas que estão em constante transformação, no entanto não foram todos os professores participantes desses eventos.

Nas séries iniciais e Educação Infantil o envolvimento foi integral, os professores desenvolveram novas habilidades, acrescentaram novos conhecimentos: novos textos e músicas foram introduzidos nas aulas. A metodologia foi válida e, de certa forma, bem aceita pelos profissionais. Mesmo havendo resistência por parte daqueles que buscavam (e ainda o

fazem), receitas prontas para simplesmente aplicá-las em sala de aula. Hoje, isso se torna muito mais fácil e prático: é melhor gastar um pouco em cópias e ‘dar folhinhas’ prontas para os alunos fazerem. Essa prática comum ao contexto, acredito ser bem contrária à aplicação do programa de Educação Para o Pensar, já que tem como princípio o diálogo e investigação em sala de aula. Mas é real e atualiza-se a cada época.

É aceitável que os professores do Currículo por Atividades (primeira a quarta séries) e de Educação Infantil tenham demonstrado maior consentimento aos cursos, justamente por trabalharem com todos os conteúdos e serem únicos na sala de aula. Únicos no sentido de unificar as disciplinas e organizá-las da melhor forma a adaptar os conteúdos na faixa etária, bem como no contexto da turma.

Os cursos de formação para as Séries Finais do Ensino Fundamental também foram aplicados a todos os educadores da rede que atendiam esta clientela e, sendo específico, aos professores que atuavam na rede com a disciplina de Filosofia ou Educação para o Pensar, também aos educadores das demais disciplinas. A metodologia aplicada seria investigativa, possível de ser adaptada aos demais conteúdos curriculares. No entanto, haveria a necessidade de ir à busca de complementação com outros estudos.

No decorrer das formações, assim como nas séries iniciais, houve espaço para estudo de outros textos buscando e aprofundando cada conteúdo, discussões, trocas de ideias, sugestões e adequação de acordo com contexto e os conteúdos curriculares. Sendo que alguns professores de outras áreas do conhecimento, Matemática, Língua Portuguesa, Artes, História, os próprios Pedagogos, até mesmo a música, entre outras, participaram de cursos de especialização em Filosofia, introduzindo a metodologia, no processo dialógico, investigativo, lógico, ético e estético de sua formação inicial, aplicando-os na sala de aula. Esses apresentaram projetos de alto nível de aprendizagem e envolvimento nas escolas, incluindo toda a comunidade escolar, mostrando a possibilidade de sucesso pedagógico participativo. Outros, porém, mostrando-se arredios ao novo, incomodados por mexer na estrutura fixa, cristalizada, engessada, não se envolveram no processo, participavam apenas por obrigação e o trabalho não fluía. Poucos não participantes, mas com críticas fortes e destrutivas. O suficiente para que os respingos de negatividade recaíssem sobre os adeptos ao programa, desmotivando-os.

O que se espera é o aproveitamento daquilo que foi positivo e cresceu na aprendizagem das crianças. Também aos que ainda se utilizam das metodologias aplicadas e trabalhadas pelo programa, no sentido de formação, tanto aos educadores, quanto aos alunos. Lembrando que a proposta se estendeu com bastante força durante cerca de oito anos.

Atualmente, permanecem vínculos, mas não com tamanha participação dos docentes, alunos e rede no geral.

Um texto (**Documento 22, Anexo I**) publicado em revista on-line sobre as experiências da SME de Marau em 2008, por um grupo de coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, faz referência ao trabalho realizado na Rede Municipal como experiência ao longo de quase uma década. As autoras observaram o trabalho enquanto coordenadoras pedagógicas de SME. O envolvimento intrínseco dos coordenadores que tiveram a oportunidade de participar dos cursos de formação continuada e também das assessorias e reuniões de coordenadores, nas quais eram projetados e decididos os eventos, encontros e assessorias que dariam suporte ao programa. No sentido de dar sequência ao trabalho já iniciado.

Um caderno de registros (**Documento 24, Anexo I**) de reuniões de formação nos encontros de coordenadores do Núcleo de Educação para o Pensar, na região de Passo Fundo, organizado por uma coordenadora da SME. Os anos base do documento são 2008 e 2009, isso demonstra que ainda continua o vínculo com o Programa de Educação para o Pensar, mesmo depois das eleições municipais. As fontes também trazem um cronograma para o ano letivo de 2010, com as reuniões dos coordenadores regionais que comprova a continuidade da adesão ao programa (**Documento 23, Anexo I**). Destacando que após reeleição administrativa municipal, muitos coordenadores e outros funcionários foram recontratados, permanecendo estáveis na Secretaria de Educação. O programa não se estabeleceu na formação docente continuada com perseverança na administração atual, sendo que a Prefeitura Municipal contratou outra empresa para desenvolver o trabalho de Formação Docente Continuada: a Universidade Regional Integrada – campus Erechim (URI).

A imagem do professor que atua na rede municipal aparece nas entrelinhas dos documentos pesquisados. Houve oportunidade para se apresentarem ou destacaram nas atividades profissionais que se envolvem e desenvolvem, mas preferem ficar no anonimato. Esperando que alguém faça alguma coisa. Não foi investigada aqui a qualificação profissional docente da rede. Exigiria um estudo mais cauteloso, via outras fontes documentais (Recursos humanos, ou mesmo pesquisa de campo), mas não descartado, no sentido de observar a formação docente que cada um buscou por impulsos próprios, sem incentivo gestor.

Na contribuição de Arroyo (2002), o qual defende os professores na busca de sua profissionalidade educacional há mais de uma década, na obra *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens* situava-os como classe em busca de sua identidade tanto nos aspectos sociais

quanto culturais, dizendo que “o magistério tenta fincar raízes nos valores sociais, na trama dos diversos papéis” (p. 189).

Mas, a organização do sistema educacional das redes, secretarias ou unidades de ensino constituem um isolamento permanente: “isolados atrás de grades curriculares. É nesse cotidiano onde se joga a sorte da construção de uma cultura profissional. Os docentes saem das grades, vão às ruas se reconhecem trabalhadores, mas voltam às grades, ao isolamento das aldeias de suas áreas e disciplinas” (ARROYO, 2002, p. 191). Quando os educadores terão espaço para estudar estas questões?

Em que as Políticas Públicas Educacionais podem contribuir para a construção de uma imagem firme, calcada em amparos legais dos professores?

Por que temáticas mais próximas de seu fazer, das suas inquietações pedagógicas estavam ausentes da programação. Porque as grandes falas e figuras mais destacadas representavam e enfatizavam posições políticas, propostas políticas sem incorporar e politizar as grandes questões pedagógicas com que milhares de educadores e educadoras se debatem em conferências, congressos, oficinas por eles organizados (ARROYO, 2002, p. 196)

As temáticas presentes nos discursos educacionais, nos congressos, encontros, fóruns levam em conta o que, para que e como o docente deve trabalhar determinados temas e assuntos com seus discentes. Muito pouco se houve falar ou trazer na pauta dos eventos a valorização docente profissional, ou mesmo a formação continuada atada a esses processos. Enquanto gestores políticos mantêm seus profissionais ocupados e preocupados de como dar conta dos conteúdos obrigatórios que precisam ser aplicados na sala de aula, não há tempo para discutir outros problemas. Isto porque, a valorização do profissional docente é um grave problema educacional e social. Como e quem os valoriza? A autovalorização basta, se vivemos em sociedade na qual o capitalismo domina e deixa as marcas do consumismo, da ambição, da desigualdade e das diferenças humanas?

Outra contribuição forte, se não dizer a mais poderosa no sentido de transmitir a imagem docente é provocada pela mídia.

Neste sentido a imagem docente: a identidade do professor toma diferentes caminhos. Como o professor é identificado socialmente? Qual a imagem que o professor tem de si e de sua profissão? Como a mídia apresenta o professor? Qual a real identidade docente?

Segundo Esteve (1999, p. 39) os meios de comunicação apresentam linhas distintas e contrapostas na referência ao professor quando:

[...] de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro divulga-se na imprensa, mas sobretudo no cinema e na televisão que tem maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos (ESTEVE, 1999, p. 39)

O autor pesquisou reportagens e recortes de jornais revista e publicações feitas pela imprensa “em algumas ocasiões tenho provas de que a imprensa serviu de apoio a situações conflitivas menores, aumentando-as” (p. 40)

Estendendo assim, uma sensação de mal-estar. Ainda em 1975, Garcia Hoz apud Esteve (1999, p. 41) publicou artigos referentes ao assunto e que merece destaque. São ilustrações diretas daquilo que desejamos expressar em relação à imagem docente.

[...] antes de ser uma atividade tranqüila, de calma dedicação ao cultivo da ciência e às relações cordiais com aqueles que querem adquiri-la, passou a ser uma profissão marginalizada, pouco compreendida, muito menos reconhecida, em que a dureza penetrou até a entranha mesma da tarefa docente e das relações pessoais do professor” (ESTEVE, 1999, p. 41).

As citações sobre o mal estar docente se fazem presente em outras publicações, tais como: Freud (1997) e Fávero, (2009) – citado nessa pesquisa, entre outros. Nas entre linhas das atividades docentes é que surgem os manifestos do mal-estar. Quem está longe do processo parece e/ou não quer perceber as dificuldades que se manifestam no decorrer das atividades. Os pequenos problemas precisam ser resolvidos imediatamente antes que se alastrem. São pequenos conflitos, desavenças entre alunos, decidir assuntos imediatos sem pensar muito por falta de tempo; vencer conteúdos e carga horária; respeitar os limites de decisão, pois a escola não tem autonomia para decidir sobre determinados assuntos por causas burocráticas.

Os docentes são os *atores*, segundo Perrenoud (2001, p. 138) “que podem, individual ou coletivamente, trabalhar para transformar o próprio ofício”. Indiscutivelmente, não se pode esperar que as mudanças e melhorias da qualidade educacional e valorização profissional

sejam indicadas somente pelo Poder Público ou políticas governamentais ditas como salvatórias. Está na hora de definir o que se busca enquanto profissional da educação dentro de Políticas de Ação que moldem a identidade docente. Entretanto, na manifestação do próprio docente, pois é ele quem sabe o que lhe falta e o que precisa ser acrescido.

Quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva (Schön, 1983, 1987), no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento, na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começa a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização. (PERRENOUD, 2001, p.138/9).

No entanto, o autor destaca o equívoco em utilizar o termo profissionalização, pois pode ser interpretado como “uma aventura pessoal e que, para favorecê-la, basta multiplicar as formações contínuas ou os projetos de estabelecimentos” (p. 139). A profissionalização, como garantia de identificação docente não se limita apenas a conhecimento, mas na “redefinição bastante radical da natureza das competências que estão na base de uma prática pedagógica eficaz” (p. 139). A identidade docente, como se observa, perpassa os caminhos de uma construção formativa e eficaz e vai além de simples acúmulo de conhecimentos e/ou canudos. E que o responsável por fazer valer a identidade docente está a cargo do próprio professor.

#### **5.1.5. Categoria de gestão**

A referência que designa a gestão nos moldes legais da Educação brasileira está exposto no artigo 64 da LDB, que trata sobre a formação dos profissionais que exercem outras funções ligadas a educação que não seja a docência em si. Sugere que a formação seja diferenciada dos parâmetros da docência.

[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional, [...] A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (LDB, art. 64).

Nesse mesmo artigo, regulamentado pela lei 11.301/2006, especifica que a experiência docente é pré-requisito para assumir outras funções nos sistemas, redes ou unidades de ensino. Cabe trazer elementos que justifiquem essa afirmação legal, como os planos de carreira organizados pelos municípios e estados. Cito especificamente, órgãos governamentais que estão diretamente ligados a SME, após processos discursivos, apresentações, imposições e também ações democráticas nas quais se efetivam estes regulamentos.

Na sequência, o documento 03, 04 e 05 (**Documento 03, 04 e 05, Anexo I**) são cursos de capacitação para os professores para desenvolver a proposta de Educação para o Pensar. O mesmo curso é aplicado aos gestores, especificamente aos coordenadores da SME. Com as Habilidades de pensamento, raciocínio e investigação; habilidade de tradução e formulação e por outro viés, atividades base, literaturas, arte, jogos e brincadeiras. Os cursos de capacitação acontecem periodicamente, desde 2001, o último que se registra é em 2008 dentro da proposta de Educação para o Pensar: Filosofia com crianças e jovens.

Outro documento (**Documento 09, Anexo I**), traz um texto para estudo com grupo de diretores. O texto *Porta Voz da Autonomia dentro e fora da sala de aula* de Marcos Mayer e estudo do PDE (2001). O trabalho do texto com os diretores, desenvolvendo os aspectos que tratam da autonomia dentro e fora da sala de aula, determinam uma espécie de treinamento. Digo isto, pois, a equipe diretiva das Escolas da Rede Municipal de Marau é formada por Cargos de Confiança política da administração vigente e, portanto, mudam a cada mandato político administrativo. Sendo que, muitas vezes não possuem a formação exigida para administrarem uma escola e precisam aprender muito (ou tudo) para efetivar a demanda administrativa, burocrática e pedagógica. Não se afirma aqui, que essa forma de escolher diretores seja de um todo negativa, porém, falta formação adequada aos gestores. Dificuldade que se apresenta na própria forma de gestar, muitos se acomodam no ‘cargo’ e não buscam a formação, inclusive a exigida pelo Plano de Carreira Municipal (**Documento 06, Anexo 2**) que daria o prazo de um (01) ano para a formação. A qual exige, conforme Plano de Carreira, “formação mínima de nível superior, preferencialmente em curso de graduação plena em Pedagogia ou outra licenciatura, assim como, pós-graduação específica; será requisito mínimo

a experiência de três anos em docência” (Lei Municipal 3.691 de 28/08/2004). E, ainda, o parágrafo único do artigo 3º da mesma lei determina que “Os Diretores e Vice-Diretores em exercício, terão cinco (05) anos de prazo, a contar da data da publicação da lei, para habilitação mínima exigida por esta lei, para o exercício da função” (alterada pela lei 4.093/2006).

Em 2006 uma reformulação no Plano de Carreira Municipal, estende o prazo para a formação dos gestores de um (1) para cinco (05) anos. Bem sabemos, que politicamente, o mandato do executivo, legislativo, secretários, por eleição ou FG (função Gratificada) municipal não ultrapassa quatro anos, os FG são demitidos e, se o partido ganhar a eleição, são recontratados, então, o prazo fica zerado novamente. No entanto, por que alguém se submeteria a estudar e atualizar-se se nunca alcançará o tempo mínimo de formação?

O artigo 3º determina do Plano de Carreira, decide que “o Secretário (a) de Educação é cargo de confiança que poderá ou não ser ocupado por profissional do quadro de carreira do Magistério (Professor)”. Esse artigo determina ainda que o coordenador pedagógico ou Assessor Pedagógico, Geral, o qual desempenha atividades na Secretaria de Educação, na Educação Infantil, nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, ainda nos projetos municipais como "Projeto Aprendendo a Construir AABB Comunidade<sup>38</sup>", entre outros. Definindo a formação para o exercício deste cargo “serão, preferencialmente, servidores efetivos do quadro do magistério (Professor) com formação específica, conforme descrição do cargo”.

Aos diretores e vice-diretores, de Escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, serão cargos de confiança, sendo esses “servidores efetivos do quadro do magistério (professor), com formação específica, conforme descrição de cargo e designado pelo executivo”. Bem como os diretores e os vice-diretores das Escolas de Ensino Fundamental.

No entanto, mudam-se os gestores políticos administrativos, mudam-se os gestores das unidades escolares. Essa afirmação é de um todo ruim, pois, muitos projetos bons e fluentes na escola desbarrancam e se transformam em pó, se desfaz. O trabalho que levou anos a ser construído desaparece. Pode dar lugar ao novo, mas que este novo venha no sentido de criar novas formas de formar, tanto alunos quanto professores e gestores. Sendo que muitos gestores, após o mandato, são destituídos do cargo sem a mínima formação exigida. Não

---

<sup>38</sup> Este projeto efetiva parceria entre o Banco do Brasil e a Prefeitura Municipal e Marau, a qual fornece o corpo docente, o espaço – Parque Lauro Riciéri Bortolon, sendo desenvolvido como um dos maiores da região e atualmente, do Brasil. Denominado Centro de Referência da Criança e do Adolescente.

somente os gestores das escolas, incluem-se aqui, os coordenadores pedagógicos, administrativos e secretários. A quem cabe esta fiscalização?

Outro documento estudado consta de um certificado para diretores e vice-diretores das Escolas de Educação Infantil (**Documento 26, Anexo I**)<sup>39</sup>, fazer parte deste a Formação Profissional. Realizado no período de onze de fevereiro a quinze de dezembro de 2009 com a seguinte pauta: apresentação de Planejamento da SME 2009/2012, com Meta Norteadora: *Investir na qualidade do Conhecimento, proporcionando aprendizagens significativas, em vista da humanização e da cidadania*. Parâmetros da Educação Infantil como determinante na formação do aluno. Parâmetros de Qualidade (MEC), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Organização Curricular da Educação Infantil, Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Infantil. Desenvolvimento Integral Infantil entre cuidar e educar. Avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: Acompanhamento e registro. Direito Administrativo Público. A sexualidade Infantil e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Estudos teórico-práticos de conteúdos, Recursos e Atividades para crianças de 0 a 02 anos, Socialização dos Projetos Pedagógicos desenvolvidos pelas escolas de Educação Infantil e Avaliação dos trabalhos Pedagógicos. Atividades aplicadas pelas Coordenadoras Pedagógicas da SME.

Esse curso foi realizado durante o horário de trabalho das diretoras e vice-diretores das Escolas de Educação Infantil e conta com certificado de quarenta horas. Os encontros aconteciam mensalmente com quatro ou oito horas diárias. Todos os conteúdos já estavam pré-determinados e pré-agendados pela equipe organizadora. A intenção é que os temas direcionados aos gestores sejam repassados ao grupo de docentes que compõem o quadro da escola – professores, atendente e estagiárias -.

Pode-se afirmar que esta estratégia de utilizar a equipe gestora como difusora da formação não é muito válida, quando se pensa em articular o trabalho pedagógico dentro das escolas de forma participativa e direta. Muito se perde no caminho e os gestores acabam se tornando mensageiros ditadores, sem a possibilidade de fazer análise ou determinar algum ponto que não esteja bem esclarecido, pela falta de autonomia, a ação emerge apenas no sentido de acatar ordens.

Segundo Taille (1999, p.9), o termo autoridade é complexo e perigoso. “Complexo porque diz respeito às relações de poder, derivadas de esferas políticas, econômica e cultural”. Ainda completa dizendo que “fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo

---

<sup>39</sup> Este documento já foi citado na categoria dos conteúdos de formação, entrando agora como difusor da equipe gestora.

e a injustiça. Porém negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva a hipocrisia nas relações humanas. Os dois perigos encontram-se no campo da educação”. Dentro do sistema educacional, mais precisamente, uma rede de ensino, há a possibilidade desta afirmação. Não só a possibilidade como sua existência. O termo autoridade, muitas vezes, confundido com ‘domínio e poder’, está imposto na escola, na SME, na rede de ensino e, até mesmo, dentro da sala de aula. Professores, para estabelecer ‘disciplina’ na classe, utilizam-se da autoridade e do domínio sobre aquilo que julgam necessário para manter a ordem. Mas, que tipo de ordem se estabelece, se tendemos participar de um processo democrático de educação?

O sistema de ensino está livre para educar dentro dos princípios educacionais estabelecidos pela LDB, porém, dar liberdade a quem não sabe o que fazer com ela é perigoso, pois tendem a seguir sem rumo.

Haverá, na sequência, um certificado de formação profissional I para diretores das Escolas de Ensino Fundamental (**Documento 28, Anexo I**). Este curso é desenvolvido também para avaliação do Programa Ayrton Senna. No período de uma semana, as diretoras obtiveram as informações sobre o curso e apresentação do Planejamento 2009/2012. Os conteúdos do planejamento apresentam Conselho de Classe, Avaliação, o Som e a Escrita, Direito Administrativo Público, Como o aluno aprende, Mudanças Curriculares, Legislação de Ensino, Agrupamentos de gêneros e Avaliação Ayrton Senna, Gêneros Textuais, Apoio Pedagógico, Recuperação Paralela, PPP e Avaliação. Não consta no certificado como cada temática foi abordada. O curso foi ministrado pelas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Também estão catalogadas sete atas de reuniões entre os coordenadores da Secretaria de Educação e as direções e coordenações das escolas municipais no decorrer do ano letivo de 2009 – 2012 (**Documento 29, Anexo I**). Todas com assuntos tratados e relacionados sobre a capacitação e/ou formação docente.

Esses documentos estão constituídos de elementos importantes que revelam, de certa forma, a identidade da categoria de gestão que existe no contexto educacional marauense. A primeira ata da fonte documental, realizada no início do ano letivo com os diretores das EMEF, consta de apresentação das lideranças da SME e das escolas. Apresentação do planejamento anual citado no documento número vinte e cinco do anexo I. Algumas metas traçadas pelos diretores em avaliação no final do encontro, como: desafiar, construir, planejar e iniciar com os professores, motivá-los.

Outra ata consta da reunião com os coordenadores das EMEFs, com divulgação de uma oficina “Trabalhando o corpo e a musicalidade, atendendo um grupo de quarenta

professores que desejassem participar, contando como um curso de formação. Apresentação de revistas que a SME intenciona fazer as assinaturas e repassá-las às escolas: Revista do Professor, revista Pátio, Pedagógica e Revista Páginas de Cultura editada e produzida no município de Marau. Nessa mesma ata são apresentados os novos do conselho de Alimentação Escolar, Projeto de Meio Ambiente delimitando atividades e mais tarefas às escolas, o Programa Ayrton Senna e o calendário escolar 2009 – 2012 (**Documento 29, Anexo I**).

Outro documento, reunião com as direções das EMEIS, com estudo de texto, terceirização das serventes, reuniões pedagógicas com professores: mensais e pós-horário de trabalho ou aos sábados. Acolhimento aos novos funcionários com simpatia; também o cargo de vice-direção foi aprovado na Câmara Municipal de Vereadores. Também foram apresentadas as revistas que serão repassadas às escolas como fonte de formação e informação.

A mesma abertura foi realizada com os demais profissionais ligados à educação, envolvidos na gestão das unidades de ensino: coordenadores pedagógicos e vice-diretores das EMEIs e EMEFs.

No início do ano letivo de 2010, a abertura do ano letivo se repete. Até mesmo os temas apresentados. Acreditamos que por ser plurianual quase nada é modificado. Seria passível, para verificar o aproveitamento e feitos os ajustes cabíveis, uma avaliação. Pelo que se observa, não faz parte do planejamento nenhuma mudança que venha ‘desestruturar o que foi planejado para no mínimo quatro anos. São apresentadas diferentes formas de aplicar a formação continuada, mas prevalece aqui, a estrutura difusora de gestão. O gestor na verdade é apenas um canal de transmissão daquilo que já foi pré-estabelecido e não é passível de mudanças posteriores.

## 6. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O estudo intentou buscar como se processam as políticas públicas de formação docente continuada, dentro do contexto histórico do município de Marau/RS. Pesquisando e analisando como acontece a formação ofertada pelo Poder Público, via Secretaria Municipal de Educação, aos profissionais docentes daquela rede municipal de ensino. Estabelecido o período de 2000 a 2010, uma década apartada no histórico e origem do contexto estudado, a fim de compreender a construção e o tipo de formação ofertada.

O objetivo inicial foi o estudo e a análise dos documentos, fontes documentais de base à pesquisa, selecionadas no recorte específico sobre a formação docente continuada. No entanto, tornou-se impossível apresentar fatos isolados sobre a formação, sem situá-la em um contexto histórico. Por isso o recorte de uma década na investigação e a descrição do contexto de formação social do espaço. Trazendo a lembrança, meados do século XIX marcado por muitas lutas e disputas, em que a região era habitada por pessoas ‘livres’, escravos libertos, peões viajantes, índios. Muitos conflitos resultaram na morte de um cacique denominado Marau que deu o nome ao município.

A colonização italiana foi chegando ao final do século XIX, início do século XX e se estabelecendo na região. Muitas foram as contribuições e os investimentos dos imigrantes que delimitaram o território e foram construindo suas vidas, suas famílias, incentivados pelo trabalho, pelo grupo social, pelas lembranças, o dialeto, a música, a memória da terra natal – a Itália. Reportando uma citação de Maestri, (1996, p.18) em que menciona os imigrantes por saírem de sua pátria mãe com muitos sonhos, dispostos a vencer. “Investir, fazer negócio, ganhar dinheiro, nisto nos julgamos mestres insuperáveis” (p. 18). O imigrante italiano tido como conservador, o qual ainda deixa transparecer os traços nas conversas, no modo de administrar, de falar, de trabalhar em busca da fortuna. A situação de poder, legada pelo capitalismo, necessita ser firmada entre os próprios indivíduos como forma autêntica de identidade social. Isso vem reforçar o ideal conservador, inclusive ao que diz respeito aos moldes de aplicação da formação continuada, como objeto de estudo. As informações estão aplicadas na introdução e referenciam a caracterização histórica e o contexto da pesquisa. Destacando um dos pontos apresentados na problemática: a influência histórica do contexto no processo educativo, constatamos que as raízes colonizadoras estão fortemente presentes nas decisões políticas e na aplicação das políticas públicas de formação docente, trazendo o

conservadorismo, o autoritarismo, a imposição de regras que fomentem decisões controversas aos caminhos educativos que devemos seguir.

A análise dos documentos coletados nas fontes documentais, sua tessitura foi mais densa, o que merece olhares mais atentos. Cada item investigado apresenta o registro de como aconteceu Formação Docente Continuada a partir do recorte histórico de 2000 a 2010. Aos dados, analisados foram acrescidos comentários e referências da revisão bibliográfica ou os indícios legais a fim de buscar sustentação ao documento. Apresentados documentos referentes a formação docente continuada local. Mesmo assim, não são dados únicos, pois outros relatos apontam conclusões semelhantes. Demo (2000, p. 28) apresenta a qualidade educativa brasileira moldada em regras americanas “adotando o “treinamento” como expediente de qualificação dos recursos humanos, uma proposta flagrantemente equivocada, não só porque não cabe ao ambiente educativo, como também porque acaba reduzindo-se a tática de aliciamento funcional dos trabalhadores”. (DEMO, 2002, p. 28). Observando a descrição desta autor, concluímos que os treinamentos não cabem à uma formação continuada concreta e condizente com o que desejamos na educação brasileira. Os índices referenciados nas pesquisas nacionais sobre a verificação de aprendizagens, não condizem com a realidade, ao passo que o aluno, de certa forma, aprende. No entanto o que se propõe aqui é a investigação sobre a valorização e continuidade da formação docente, o que realmente leva o profissional da educação a uma formação digna, eficiente, que valorize e motive o professor aos desafios da docência. Concordamos que a formação participativa e que ative o professor diretamente aos cursos e encontros, nos quais ele possa expressar-se, mostrar seu potencial educador, através de pesquisas, atividades que desenvolve com os alunos, seminários mensais e/ou anuais, leituras de obras indicadas ou escolhidas pelos próprios professores com certeza seria muito melhor aproveitado ao tempo que a apresentação de um tema pertinente visto em uma única oportunidade.

Utilizando este tipo de mecanismo, a formação docente treinada para industrializar discentes, realmente não cabe no ambiente educativo. Não estamos trabalhando com objetos, mas com seres humanos. E o que se retrata são ações mecânicas de formação. Repetições que definem os processos educacionais a meras funcionalidades de trabalhadores.

Não é intenção desmerecer o trabalho que vem sendo aplicado até então, mas contribuir nas discussões sobre a formação continuada, que pode ser vista e aplicada de maneira participativa e democrática, atendendo a amplos interesses. Sendo compreendida como centralidade no processo educacional e considerada núcleo de valorização profissional.

Tendendo a qualidade em larga escala e em benefício de todos os agentes envolvidos e sendo aplicada de forma direta, consolidada como política pública e canalizada ao estudo aprofundado de cada estrutura ou conteúdo, nunca de forma aleatória, superficial ou a difusores.

Um destaque importante a ser apresentado, partindo dos estudos da dissertação e o desejo de buscar aperfeiçoamento na formação continuada local. Como precisamos respeitar o ritmo dos acontecimentos. Organizamos a formação continuada na unidade de ensino de atuação. Desenvolvemos até o momento, a abertura da formação com estudo e apresentação de índices da educação brasileira, educação que temos e a que queremos, aportes legais, os papéis e as responsabilidades docentes; investigação do desejo dos profissionais daquele núcleo; principais anseios e dificuldades; estudo de uma obra indicada pela SME, na qual coordeno o estudo; elaboração de relatórios sobre os encontros; incentivo à pesquisa. O grupo é composto por mais de trinta integrantes, entre eles: professores, atendentes de creche e estagiários. O tempo é restrito, usamos o espaço mensal das reuniões pedagógicas, mas a intenção é ampliar para a organização de um grupo de estudo fixo e com maior tempo de estudo.

Até o momento, é possível concluir que o assunto não se esgota justamente por ser um tema sempre em discussão, em negociação, palco de contradições e de construções. Tais contradições e construções podem indicar como as políticas de formação docente são negociadas em realidades concretas, como a realidade do município em estudo. Isso porque acredito que não é na obrigação de atender os requisitos de demanda estruturais do sistema de ensino em que atua que o professor vai embarcar na formação continuada, mas por desejar ser profissional.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVA, Lígia Maria Portela da. *Fontes históricas documentais e os estudos sobre o trabalho e a educação*. In: Revista HISTEDBR Online, [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br) v. 14, 2004.

ANTUNES, Inezita da Silva. *Formação Reflexiva Docente: Perspectivas Segundo a Metodologia da Práxis Pedagógica*. Disponível em [www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/UnilaSalli](http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/UnilaSalli), Nov./2008.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. *O Estágio supervisionado como alternativa para a melhoria do ensino*. Anais do I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular. Rio de Janeiro, UFF, 1987, in: FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BARBEL, N. A. N. *Metodologias para a problematização: experiências com questões de ensino superior*. Ed. UEL: Londrina, 1998.

BENINCÁ, E. CAIMI, F. E. *Formação de Professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.

BERNARDI, Francisco. *História de Marau: uma comunidade laboriosa*. Porto Alegre: Pallotti, 1992

BRZEZINSKI, Iria. (Org) *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002. Artigo, p. 7 a 21.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria A. Affonso; João Wanderlei GERALDI. *Educação Continuada: A política da descontinuidade*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101>, 1999. Acesso em 25 de maio de 2011.

COSTA, Rovilio; DE BONI. *Nós, os Gringos*. In: MAESTRI, Mario. *Nós, os Ítalo – Gaúchos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996

DALL ALBA, MAESTRI, Mario. *Nós, os Ítalo – Gaúchos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996

DEMO, Pedro. *Qualidade docente e superação do fracasso escolar*. In NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PINTO, (org); Ana Lucia Guedes. [et al.]. *Desatando os nós da Formação*. Porto Alegre: Meditação, 2002. (p. 23-47).

ESQUINSANI, Rosimar S. S. *Políticas de Formação Docente Continuada: racionalidade e compromisso*. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, Ed. UPF, 2009. (p. 363 – 374).

ESQUINSANI, Rosimar S. S. Material de aula, junho 2010.

ESTEVE, Jose Manoel. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, são Paulo: EDUSC, 1999.

FÁVERO, Altair, Alberto; GABOARDI, Ediovani Antonio (Coord.); RAUBER, Jaime José [et al.] - Apresentação de Trabalhos Científicos. 4 ed. Passo Fundo: UPF, 2008.

FÁVERO, Altair. Alberto. *Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente*. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo fundo, Ed. UPF, 2009, (p.403-419).

FEDERIZZI, Roberta Bassani. *Música Folclórica Italiana: cultura e identidade*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010.

FERNANDES, Aldo. *Pleito Municipal*. Jornal A Folha Regional disponível em: [www.jornalfolharegional.com/index](http://www.jornalfolharegional.com/index) Marau, junho/2000.

FRANCO, Fabiano. *A securitização dos Débitos agrícolas*. Publicado em 16/06/2006. Disponível em: [www.endividado.com.br/materias](http://www.endividado.com.br/materias)

FREIRE, M. *Educador Educa a dor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo, FREIRE, Ana Maria Araujo (organização e nota). *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin – Rio de Janeiro: Paz e terra, 22 ed., 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FURTADO, Julio, BOZZA, Sandra. *Professor: vida morte, ressurreição*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

GATTI. B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, António. *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2002.

KIMIECIKI, Domingos Homem/ser humano. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jiame J.(org). *Dicionario Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (p. 208 a 210).

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAESTRI, Mario. *Os Senhores da Serra: a colonização italiana do Rio Grande do Sul: 1875 – 1914*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2000.

MAESTRI, Mario. *Uma História do Rio Grande do Sul: da pré-história ao dias atuais*. Passo Fundo: UPF, 2001.

MAESTRI, Mario. *Deus é Grande, o mato é maior: história, trabalho e resistência dos trabalhadores escravizados no Rio Grande do Sul*. Ed. UPF, 2002.

MAESTRI, Mario. *Nos os Ítalo – Gaúchos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: ed. Unijuí, 2000.

MONTEIRO, Paulo. Passo Fundo - de campos e matas a metrópole regional. Academia Passo Fundense de Letras. Artigo publicado em 11/05/2008. Disponível em: [www.usinadeletras.com.br](http://www.usinadeletras.com.br)

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Publicado no Boletim da SEMTEC-MEC– Ano 1 – Número 4 – junho/julho de 2000.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete ShizueBomura; PINTO, (org); Ana Lucia Guedes. [et al.]. *Desatando os nós da Formação*. Porto Alegre: Meditação, 2002.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares, por Alexandre Ventura, 1999. disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PAOLIELLO, Maria do Carmo. Algumas reflexões sobre a noção de publico no contexto da política educacional brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, V 42. (p. 155 – 169). Dez/2005

PERRENOUD, Philippe, TAURLER, Mônica. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre. Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAZZA, Cleodes Maria; RIBEIRO, Julio. Paese di Cuccagna ou País das Maravilhas. In: MAESTRI, Mario. *Nós os Ítalo – Gaúchos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002.

REDIN, Euclides. Humildade In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jiame J.(org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Pag. 212.

RIOS, Terezinha Azeredo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. & SILVA, Celestino Alves da.Org. *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ROSSI, Roberto. A perspectiva humanista do pensamento de Paulo Freire. Disponível em [http://sintep.org.br/site\\_novo/Artigo/](http://sintep.org.br/site_novo/Artigo/). 25/09/2009.

SANTIN Silvano. Aspectos Antropológicos. In: MAESTRI, Mario. Nos os Ítalo – Gaúchos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Políticas educacionais no Brasil* – Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed. 2007.

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia* – O Cotidiano do Professor – tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Graziela Nascimento da; CARLOTTO, Mary Sandra. *Síndrome de Burnout: Um Estudo com Professores da Rede Pública*. Psicologia Escolar e Educacional, 2003 Volume 7 Número 2. p. 145-153 Aprovado em: 08/10/03, disponível em: <http://scholar.google.com.br>

SPINATO, João Laner. *E assim eles contavam...* Porto Alegre: Nova Dimensão, 1998.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Curvello da. Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da Identidade Latino Americana. In: Encontro Internacional das sociedades brasileiras de Educação Comparada. [anais] PUCRS, 2003.

SUNG, Jung Mo Educar para Reencantar a Vida. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAILLE, Yves de La. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julho Groppa (org). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e praticas. São Paulo: Summus, 1999

TEDESCO, João Carlos. Colonos Carreiros e Comerciantes: a região do alto Taquari no início do século XX. Porto Alegre: EST, 2000.

TEDESCO, João Carlos. *Nas Cercanias da Memória: temporalidade, experiência e narração: -Passo Fundo –UPF, Caxias do Sul – EDUCS, 2004.*

VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. Homo Zappiens: Educando na Era Digital. (Tradução: Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José. *Humanização/ desumanização*. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J.(org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (p. 210 a 211).

ZAIDAN, Samira. *Reformas educacionais e formação de professores no Brasil*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na America Latina*. Belo Horizont: Autêntica, 2003, (p.143 a 149).

## 7.1 FONTES DOCUMENTAIS

BERNARDI, Francisco. *Marau: empresas cinqüentenárias*. Passo fundo: Gráfica Editora Berthier, 2005.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humano*, Brasília, 2008.

BRASIL, Lei nº: 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil, Brasília. 05/10/1988. Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

CENSO 2010 In:Rádio Vanguarda FM. Censo aponta crescimento de Marau. Produção. Depto de Jornalismo Vang/JM [www.vangfm.com.br](http://www.vangfm.com.br). Acesso em 03/11/2010 e 01/12/2010

CONAE – Conferencia Nacional de Educação. Documento Final. Portaria nº 10/2008 de 4/09/ 2008.

CONAE - Conferência Nacional da Educação. Realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF. Documento Final 27/05/2010. Disponível em <http://conae.mec.gov.br>

DECRETO Nº 368 *Criação Coletiva de Escolas Municipais de 25/05/1977*

DECRETO Nº 434 DE 04/12/1979. *Altera o decreto 368 de 1977.*

DECRETO Nº 413 DE 03/03/1979. *Outorga regime-padrão às escolas municipais de 1º grau*

DECRETO Nº 182, DE 12/01/1970. *Regulamenta o exame de seleção de candidatos ao magistério público municipal para contrato pelo regime da C.L.T.*

DECRETO Nº 192, DE 07/07/1970. Concede férias de inverno, a partir do dia 11 de julho para as providências municipais que não possuem ginásio completo.

DECRETO Nº 97, DE 19/10/1967. Regulamenta o ingresso, promoções e outros movimentos das professoras no ministério público municipal.

LEI Nº 3691, DE 20/08/ 2004. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público municipal.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948. Acesso em 15/06/2010. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br>

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2008-2009, disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 30/12/2009.

Lei Municipal 3024 de 19 de janeiro de 2001, dispõe sobre a organização da prefeitura municipal de Marau.

Lei Ordinária de Marau-RS, nº 4470 de 20 de agosto de 2009

Lei Ordinária de Marau-RS, nº 1400 de 16/05/1990.

LEI Nº 1400, DE 16 DE MAIO DE 1990 (Quadro de Cargos extinto pela Lei nº 3.691/2004)

MEC/INEP/IBGE, Dados da taxa de analfabetismo. Elaboração: SCP/ DEPLAN – 08/2004. Disponível em: [www.seplag.rs.gov.br/uploads/analfabetismo](http://www.seplag.rs.gov.br/uploads/analfabetismo)

PROGRAMA AYRTON SENNA. Disponível em: Ministério Público do Rio Grande do Sul em [www.mp.rs.gov.br/infancia/pgn](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/pgn)

Rádio Vanguarda FM. Censo aponta crescimento de Marau. Produção. Depto de Jornalismo Vang/JM [www.vangfm.com.br](http://www.vangfm.com.br) . Acesso em 03/11/2010 e 01/12/2010.

Revista Globo Rural, Rota das Salamarias. Disponível em [www.revistagloborural.globo.com](http://www.revistagloborural.globo.com) 02/09/2010.

PIB Relatório de inflação dezembro 2007. Disponível em [www.bcb.gov.br/htm](http://www.bcb.gov.br/htm)

Revista Marau 50 Anos. Editora Gráfica Marca Ltda, Marau-RS, 2005, tiragem 3.000 exemplares. (Org: GIRARDI, Jean M.; BORTOLINI, M. A.; TRENTIN, Danilo.)

## 8. ANEXOS

## ANEXO I

TABELA DE DADOS COLETADOS SOBRE FORMAÇÃO  
CONTINUADA SME – MARAU

QUANTIDADE / NOME DO DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	PERÍODO	CONTEÚDO DO PROGRAMA	SUJEITOS ENVOLVIDOS  OBSERVAÇÕES
1  2 PROJETOS	HABILITAÇÃO dos professores em: Ed. Para o Pensar Filosofia no ensino fundamental.	2001	Objetivo; obj. esp.; Estrutura do programa: Etapas do programas: invest. Conceitual (30h);/ Analógica (30h);/ Lógica (30h); / Ética (30h); / Temas que perpassam todas as investigações;/recursos didáticos;/ recursos humanos;/ financeiros;/realização; / conteúdos - a critério do contratante;/ conteúdo - conforme organização estrutural;/ número de participante: 35 pessoas; / justificativa teórica;/ idéias básicas do programa;/ considerações que devem ser levadas em conta no processo; / bibliografias	Investimento financeiro: \$ 50,00 h/a e assessorias \$ 30,00 h/a  Limite de pessoas 35 pessoas – inclui professores e coordenadores da SME
2  01/ PROJETO	PROJETO ED. PARA O PENSAR		Objet. Geral e específicos;/ Fundamentação; / Fundamentação para Ed. Infantil; Metodologia; Avaliação.	Organizado pela SME – Marau – Coordenadores pedagógicos.
3  01/PROJETO de Educação p/ o Pensar	METODOLOGIA		Considerações metodológica;/ problematização / preparação: professor; ambiente;/ atividade previa;/ apresentação do texto ou contacao da história (recurso);/ questionamentos;/ discussão filosófica;/registro: texto ou desenho;/ avaliação:de forma coletiva.	Elaboração: NUEP – Passo Fundo
4  01/ CURSO	Eixos do Projeto Educação para o Pensar na E.Infantil		Habilidades de Pensamento/ Habilidades de Raciocínio;/ H. de Investigação;/ H. de Conceituação e análise/organização de informações;/ H. de tradução e Formulação. Eixo Horizontal: Atividades Base, Literatura, Arte, Jogos, Brinquedos, Brincadeiras.	SME Marau, adaptação do material do Nuep.
5  01/ CURSO	CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES	28/01 a 31/01/ 2008//40h	Apresentação;/ Objetivos;/ Cursos ofertados: Metodologia da Ed. Pensar/ Investigação ética.	Colégio Notre Dame.  Realização – Nuep
6  04/	III encontro	2002	Interdisciplinaridade  A Filosofia como construção de sentido: A relação entre	Oficina ministrada pela prof.

Certificados Encontro de professores	V Encontro VI Encontro VII Encontro de professores; Apres. de trabalhos	2004 2005 2006	conteúdo e método.  (Des) caminhos da Filosofia: Educar é transgredir  Dialogo: exercício filosófico e desafio pedagógico	Ilane Marinez Diniz Ritter  SME Marau  Fotos e atividades
<b>7</b>  Reunião de Estudos	Professores das séries iniciais	2001	H. de Investigação: adivinhar; averiguar; formular hipóteses; supor; conjeturar; buscar alternativas; imaginar, conceber, inventar, criar; selecionar possibilidades; observar;/ H. de raciocínio;/ H. de análise;/ H. de tradução e Formulação.	Angélica Sátiro obra: Diálogo e aprendizagem / brincar de pensar.
<b>8</b>  Texto de estudo	Referencia Teórica	2001	Reconstrução em Filosofia	John Dewey  Publicado em 1948 traduzido 1987.
<b>9</b>  01 / Programa	Para Diretores	2001	Porta Voz da Autonomia dentro e fora da sala de aula. Entrevista sobre o PDE	Marcos Maier, por Raphaella de Campos Mello- para Diretores
<b>10</b> 01 Programa 02/Orientações didáticas – pedagógicas	Educação Infantil  Nível I e II	2001	Simbologia; / comunidade investigação; sala de aula lugar seguro; dar e receber; falso e verdadeiro; descobrir e transf.; lembrar e esquecer; precisar; crescer; perguntar; observar; sonho; imaginar	Professores de Educação Infantil
<b>11</b>  01 / Programa  02/Orientações didáticas – pedagógicas	Educação Infantil  Nível III e IV	2001	Comunidade de investigação; convivência- atos verbais e valores; simbologia; vontade; pensar; os sentido: ver, tocar, cheirar e saborear; brincar; aprender; significado dos termos; imaginação;	Professores de Educação Infantil
<b>12</b>  01/ Programa	Conceitual	2001	Identidade; regras; sentimentos; conhecimento; problemas;	Professores de series iniciais – 1ª
<b>13</b>  01/ Programa	Conceitual	2001	Pergunta; mundo; conviver; idéia; conhecimento; palavras; números;	Professores de 2ª séries
<b>14</b>  01/ Programa	Analogia	2001	O homem como um ser que pensa; pensar por conceito; pensando valores; conhecer por relações.	Professores de séries iniciais 3ª série

<b>15</b> 01/ Programa	Analogias	2001	Pensando relações: regras sociais; associação de idéias; relações analógicas.	Professores de séries iniciais  4ª série
<b>16</b> 01 / Texto para estudo	Texto para estudo	2002	O Diálogo como principio pedagógico  Elli Benincá	Coordenadores e professores do programa
<b>17</b> 01/ Programa	Lógica	2002	O que é Filosofia? Definições lógicas; proposições; enunciados; enunciados categóricos e seus termos; a extensão dos termos;tema para o raciocínio lógico.	Professores de 5ª série
<b>18</b>  01/ Programa	Lógica	2002	Classificação dos enunciados categóricos; verdade e falsidade X afirmativa e negativa. A arte de perguntar; indução e dedução; padronização dos enunciados; quadrado lógico; valores e atitudes; racionalidade e comunicação; argumentos condicionais; temas; falácias.	Professores de 6ª séries
<b>19</b>  01 / Programa	Ética	2002	Relação ética e lógica; ser com os outros; do que trata a ética; o que é uma ação moral/ ética; moral e ética; critérios de escolha; conceito de liberdade; livre arbítrio; ordem e caos; dilemas éticos; motivos da ação humana; natureza humana.	Grupo do Nuep e Coord. e professores de filosofia da rede
<b>20</b>  01/ texto	Texto de estudo de coodenad. do Nuep	2008	A Investigação Ética na educação Para o Pensar	Discussão sobre o texto no grupo de coordenadores
<b>21</b>  01/ texto	Estudo de grupo	06/06 2008	Ética pratica de Peter Singer	Coordenadores da Filosofia Nuep.
<b>22</b>  01/ texto	Texto publicado na revista on line NUEP	Out/ 2008	Educação Para o Pensar: a experiência da SME de Marau/RS	Coordenadoras da SME
<b>23</b> 01/ Cronograma de reuniões	Reunião de Coordenadores e Eventos	2010	Reuniões de Coordenadores para todo o ano de 2010 Tema: Filosofia, Cultura e Consumismo: como ser melhor para este Mundo?	Coordenadores regionais e Assessores
<b>24</b>  01/ Caderno	Registros	2008/ 2009	Registro de reuniões de formação nos encontros de coordenadores na região de Passo Fundo	Coordenadores Nuep, Coordenador SME
<b>25</b> 02/ Planejamentos	Planejamento  Calendário escolar	2009/  2012	Objetivos; metas; funções; diagnostico e avaliação;/ estratégias;/ recursos humano e financeiros/ projetos/ Projeto de Formação continuada com Cronograma (2009);/ Planejamento na escola;/ cronograma de reuniões;/ Visita às escolas;/ análise dos resultados IDEB (quadro comparativo);/ relação das escolas e respectivas turmas e nº de alunos. Calendário escolar 2009/ comparativo IDEB/	Organização da SME – Marau

<b>26</b> 01/ Curso de Formação Profissional I	Certificado para diretores Vices Ed. infantil	11.02. a 15..12.2009	Planejamento SME – 2009 a 2012. / Ed.Infantil / Parâmetros de qualidade (MEC)/ RCNEI / LDB/ Org.Curr. / Diretr. E Bases. / Cuidar e Educar / avaliação / Direito Administr Publico / A sexualidade Inf. / Estudo teórico pratico, recursos. e ativ. / Social. Dos proj. ped. / av. do trab. Pedagog.	Coordenadores da SME
<b>27</b> 02/ Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico – CURSOS	Certificado para prof. De 1º ano a 8ª séries e Prof. Das Emeis	18.02 a 19.11.2009	Educador: um ser de emoção;/ Oficina Pedag/ Mat e Por. / Metodologias / Ofic.Cie, Hist, Geo, Ens. Relig, Fh./ Arte e Ed. Física. / Qualid de vida. Ed. Infantil: Infancia e Ed. Infantil /; o desenvolvimento neuro psico motor;/ Cuidados com a saúde da Criança;/ Cuidados com a alimentação e nutrição;/ o desenvolvimento psicológico da criança de Ed. Infantil.	Jorge Trevisol;  OFERECIDOS PELA URI-ERECHIM (empresa contratada para ministrar os cursos de formação continuada 2008/2010
<b>28</b> 01/ Diretoras EMEF	Certificado Curso de Formação Profissional I	11.02 a 15.12.2009	Planejamento SME 2009.2012/ Programa Ayrton Senna / Conselho de classe / Avaliação/ O som e a Escrita/ Direito Adm. Publico / Como o aluno aprende/ Mudanças Curriculares / Legisl. de ens. / Agrupamento de Gêneros/ Av. Ayrton Senna/ Gêneros textuais/ Apoio Pedagógico/ Recuperação Paralela./ PPP, Avaliação	Coordenadores da SME
<b>29</b> 01/ Prof. Anos Iniciais	Certificado Curso de Capacitação Programa Ayrton Senna	14 a 17 de abril/ 2009  40h	Programa Ayrton Senna: estrutura, funcionamento, implantação e gerenciamento; Principais objetivos; contexto; políticas; matriz curricular; acompanhamento; alinhamento/ recursos pedagógicos; Desenvolvimento: formação de leitores; literat. Infantil; mat; alfab; escrita; produção textual; convívio escolar; planejamento; recuperação e inclusão; Avaliação; Coordenação Pedagógica; espaço e formação; Relatório qualitativo; foco; avaliação da capacitação.	Coordenadores da SME
<b>30</b> 01/ Vices –diretores e Coordenadores EMEFs	Certificado Curso de Formação Profissional I.	11.02 a 15.12 2009	Planejamento SME 2009-2012/ programa Ayrton Senna / aprendizagens significativas/ CONAE 2010/ PNE / Orientações sobre a Influenza A (H1N1)/ Texto Gaiola e asas Autonomia; Erros e Acertos na Educação / Palestra Direito Administrativo; / Dez Mandamentos da aprendizagens / PPP das escolas; / Legislação de ensino; / Calendário escolar 2010 e avaliação 2009.	Coordenadores da SME
<b>31</b> 05 / FORUNS De Educação	I Fórum Municipal de Educação  III Fórum Municipal de Educação	17,18,19 04/2002  13,14,15 ,16 04/2004	Ensinar: Um desafio  Educar para Humanizar, Humanizar para Educar	

	IV Fórum Municipal de Educação	12,13,14,15 /04/2005	Educar: Desejo do educador? Função do Professor?	Organização SME Marau
	I Fórum Internacional de educação	23 a 25 de julho/ 2008	Educar sem Fronteiras	
	II Fórum Internacional de ed. III Fórum Nacional III Feira do Livro	28 a 30/04/2010	O trabalho com emoção na escola – Carlos Javier Barbero; Encantando, cantando e contando histórias – Roberto Carlos Ramos; Família e cidadania – Kátia Andrade Biehl; Ressignificando o ensinar e o aprender – Sandra Bozza; Desenvolver e potencializar as competências na educação – Regina Emiko Schudo; O exercício da cidadania planetária – Rosangela Binotto; Planejamento da Ensinação na Perspectiva Transformadora – Vasco Moreto; Inclusão: iguais na diferença – Martinha Clarete Dutra dos Santos; Peca teatral: Quadro Negro – grupo de teatro Luz e Cena	
<b>32</b> 01/ CURSO / APAE	Formação continuada: aprendizagens e suas implicações no processo de inclusão	20e27/10 3, 11e 10/11/09	Conteúdo programático: O cérebro no processo de aprendizagem; /Definição de distúrbios; / Transtornos , dificuldades ou problemas de aprendizagem; / Trabalho à distancia.	Curso promovido pela APAE de Marau para professores e diretores que atendem alunos inclusos na rede regular de ensino.
<b>33</b> 02/ PPP SEJA Pesquisa/enquête	II semestre 2009	2009/ 2	<b>Prof:</b> Formação prof. ; tempo de atuação; princípios norteadores; recursos; metodologias; critérios avaliativos; contexto; temas importantes; dificuldades na prática ped.; como fortalecer-se enquanto educadores do seja? Registre opiniões, duvidas, sugestões, e possíveis encaminhamentos.  <b>Alunos:</b> identificação pessoal; grupo familiar; trabalho;lazer; sonhos; habilidades; o que te deixa triste?; felicidades; conhecimento de informática; temas que gostava de estudar; o pensa em relação a direção, prof., funcionários envolvidos nas atividades do SEJA;	Questionário organizado pela coordenação do SEJA – SME Aplicado para professores e alunos do SEJA.
<b>34</b> 01 / Texto	Apresentação em slai ds: Políticas de Materiais didáticos para EJA	2009	Objetivos;/ Diretrizes;/ Concepção de Material didático;/ Funcoes do Mat. Did.;/ Linhas de Ação;/ Programa Nacional do Livro Did. Para o EJA 2010;/ Programa Nacional de Bibliotecas da escola – PNBE 2010	SME Marau
<b>35</b> 01/ Texto	Apresentação em slai ds: Especificidades do EJA	2009	Concepção Ampliada de EJA;/ Currículo;/ Informação;/ Conhecimento;/ Habilidades;/ Valores; EJA para quem segundo a LDB.	COORDENADORES DA EJA
<b>36</b> 07 Atas/	Coordenação pedagógica SME	2009/ 2010	Assuntos sobre formação continuada	Coordenadores e direções das Escolas EMEIS

<b>37</b>	01/ Cronograma	SME	2009	Projeto de formação continuada de educadores/ Investir na qualidade de conhecimento, proporcionando aprendizagens significativas, em vista da humanização e da cidadania.	Setor Pedagógico professores
<b>38</b>	01 /Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b>  nº1	2000	Editorial Entrevista com o presidente do Nuep, Prof. Altair Alberto Fávero;/ Escola Estadual Antonio Mathias Anschau - Nova Boa Vista;/Escolas Municipais do Município de Tapera - RS Escola Estadual de 1º Grau Edison Quintana - Ibirubá;/Colégio Conceição - Passo Fundo; Escola Santa Terezinha - Ibirubá;/Escola Menino Jesus - Passo Fundo;/Instituto Menino Deus - Passo Fundo;/Escola de Ensino Fundamental Cristo Rei - Marau;/Escola Santos Anjos - Nova Boa Vista;/ Colégio Notre Dame - Passo Fundo;/ Escola Estadual de 1º Grau Ibirubá - Ibirubá;/ Escola de Ensino Médio Sarandi - Sarandi;/ Colégio Nossa Senhora da Glória - Carazinho;/ Colégio aparecida - Carazinho;/ A filosofia como condição para a autonomia;/ Educação Marista: aqui começa a diferença!	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no programa
<b>39</b>	01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b>  Nº 2	2001	A casa;/ Extinção, que bicho é esse?;/ Quatro cores;/ O menino e a Cabaré; A escola;/ Aula de filosofia; Desafio;/ FILOSOFIA, UM DESAFIO PARA OS PAIS;/ Tempo de imagens; A hora de dizer não;/ Contribuições das aulas de filosofia na formação dos educadores;/ Clonagem; Pais e filhos;/ Filosofia e cinema; Roteiro para exploração de filmes - De 1ª série ao Ensino Médio;/ A filosofia é como um jogo - Relato de uma experiência de sala de aula; Educar para o pensar;/ O bem comparado ao sol;/ Discussão filosófica; A presença dos pais na família e na escola;/ Teste de inteligência e observação	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no programa
<b>40</b>	01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b>  nº3	2002	Editorial;/ A família e a escola; De pais para pais: desde eras primitivas até a era da proveta e do DNA;/ Na condição de pai, um parecer sobre a educação para o pensar - filosofia Felicidade realista;/ CONHECER PARA QUE?;/ Filosofia e música; FILOSOFIA E SENTIMENTOS 2002; The sentiments;/ A FORMIGA QUE QUERIA SER ELEFANTE;/ Navegar é preciso;/ O "não brincar e seu reflexo na aprendizagem"/ Falando de autonomia;/ Orgulho;/ Pensando analogicamente;/ REFLETINDO SOBRE PRECONCEITOS;/ Ninguém é igual a ninguém;/ Alegria de viver; Os Porquês do coração;/ Trabalhando com lógica na educação infantil;/ Conhecendo as corujas;/ Subsídios teórico-metodológicos sugeridos pelo;/ Nuep;/ Desafios da vida;/ Uma experiência pedagógica em filosofia; Fábula da convivência;/ Aprendendo a trabalhar com os limites;/ Dizer não e dar limites é fundamental hoje;/ Novos olhares sobre a avaliação*/; "II congresso de alunos da educação para o pensar"/; Como construir conceitos na Comunidade de Investigação? Qual a relação entre Filosofia e diálogo? O que é um conceito? III encontro de professores de filosofia: um momento de aprendizagem e troca de experiências;/ Filosofia para jovens e adultos uma conquista!	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no programa
<b>41</b>		<b>PHILOSOPHINHO</b>  nº4	2003	Editorial;/ Interdisciplinaridade;/ O professor e a sua prática pedagógica Portofólio Integra a proposta pedagógica;/ A relação entre pais e filhos;/ Olá, pessoal;/ A paz que queremos;/ A 4ª série pensa o que é pensar;/ Filosofia e educação	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no

01/ Jornal			artística Aprendendo hábitos e atitudes com Harry Potter;/ Gente pequena filosofando;/ As regras;/ Registro do professor;/ Explorando o tesouro de Pérola;/ Notre Dame/Recreio - Rio de Janeiro;/ Atividades realizadas com crianças;/ Uma aula para introduzir lógica;/ Pinga-Fogo;/ Por que e para que filosofar?;/ Ética: Ser justo X parecer justo;/ Consciência;/ Escola de ensino médio Sarandi;/ A investigação social;/ Que tal um pouco de lógica? IV encontro de professores; Humor;/ Coordenadores da filosofia	programa
<b>42</b> 01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b> nº5	2004	A arte e o raciocínio lógico;/ Editorial A filosofia no cotidiano;/ Formação interdisciplinar;/ A difícil tarefa de educar;/ 1º Seminário “Construindo uma Família mais Feliz;/ Escola Círculo Operário;/ Brincadeira: “Chamada filosófica”./; Sugestão de aula para a 2ª série;/ Filosofia é arte;/ Uma aula de filosofia;/ História Maravilhosa! Felicidade;/ Filosofia;/ Filme Ilha das Flores;/ O dilema do biscoito A mudança é difícil mas não impossível Filosofia;/ Mascotes;/ Medianeira – Tapejara;/ A experiência do 1º Filosofandofest;/ Desenvolvendo a atenção, a concentração e a interpretação de forma divertida Uma princesa indolente;/ Um mundo aparentemente justo;/ A busca do conteúdo de verdade através da experiência estética;/ Quem determina nossas ações?;/ Debate sobre determinismo: uma preocupação com a vida;/ V Encontro de Professores Humor;/ Eventos importantes	Filosofando Fest: evento que envolveu alunos e professores na composição e apresentação de músicas que envolvessem a reflexão filosófica.
<b>43</b> 01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b> nº6	2005	Editorial;/ Televisão amiga de todas as casas?;/ Preserve a infância e estará estimulando o ato de filosofar;/ Ah! Essa tal Filosofia...;/ Pensando a Educação para o Pensar;/ Pensando a Filosofia na Educação Infantil./; Sugestão de Aula de Filosofia - I;/ Uma aula de filosofia para crianças... Hoje??;/ Sugestão de aula de Filosofia - II;/ Como é bom Filosofar; Sugestão de aula de Filosofia - III; Sugestão de Aula de Filosofia - IV; Sugestão de Aula de Filosofia - V Sugestão de aula de filosofia - VI; Sugestão de aula de filosofia - VII FilosofaNDo;/ Ilusões; Sugestão de aula de filosofia - VIII; Sugestão de aula de filosofia IX; Sugestão de aula de filosofia - X; Atividades para o Nuep 2005	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no programa
<b>44</b> 01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b> nº7	2006	Editorial;/ O poder que inibe o direito natural das crianças: O brincar;/ Relação de poder entre pais e filhos; (Re)Significações sobre a relação professor e aluno;/ As relações de poder-saber e a constituição dos sujeitos;/ A vida política do Brasil/ Autoridade e poder num país democrático;/ Autoridade e poder: uma luta constante;/ Democracia/ Democracia é sempre Justiça? Reflexões Políticas;/ Política;/ Política e filosofia: repensando a autoridade e o poder;/ O Brasil está afundando/ O ser humano em foco;/ Igualdade na diferença;/ A democracia Poder;/ Poder versus Autoridade: duas faces da mesma moeda;/ Julgando as palavras;/ Democracia.; Discutindo política e cidadania nos dias atuais /MEC quer tornar obrigatório o ensino de Filosofia e	Paper Philo: pequenos artigos elaborados pelo alunos do Ensino Fundamental (series finais) a partir de textos discutidos em aula e publicados Coordenadores, alunos e professores

			Sociologia;/ Projeto Metodologia em Ação: a metodologia dialógica da Educação para o Pensar; Passo Fundo torna obrigatório o ensino de Filosofia	
01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b> nº8	2007	Editorial;/ Educação e preservação do ambiente: percepções, pensamentos e valores;/ Precisa-se de um exército de filósofos e poetas;/ Educação para o pensar na visão dos pais;/ E assim caminha o planeta Terra...;/ Trocando uma idéia sobre meio ambiente;/ A educação infantil pensa e interage com o meio ambiente.; Redimensionando o currículo da Educação Infantil;/ Meio ambiente;/ Meio ambiente;/ As possibilidades que os textos literários oferecem para exploração de temas filosóficos;/ Conviver;/ Animais em extinção;/ Falando de meio ambiente Animais em extinção.; O meio ambiente pede socorro;/ Planeta Terra;/ O meio ambiente Camada de ozônio;/ Jogo lógico;/ Ser humano: mero transformador de recursos;/ Exercícios O homem não é perfeito. O homem não é perfeito porque erra. Mas por que erramos?;/ Se podemos acertar, por que erramos?;/ Autodestruição ou pressa?;/ Homem x Meio ambiente A relação do homem com a natureza; Conscientizar(-se) é preciso!; Meio ambiente;/ Meio ambiente; Meio ambiente;/ A natureza e a filosofia; O meio ambiente;/ VIII Encontro de Professores discute relação entre filosofia e meio ambiente;/ V Congresso de Alunos;/ Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no programa
01/ Jornal	<b>PHILOSOPHINHO</b> nº9	2008	Editorial: É possível uma sociedade justa?;/ O papel dos pais na educação moral ;/ A eficiência da justiça; É possível ter uma sociedade justa?; Ética e educação.;/ Como contribuir para a sociedade tornar-se mais justa?; Crianças utilizam lenda para discutir justiça;/ Pequenos pensadores; Justiça e vida em sociedade; Construindo conceitos de justiça; A justiça na nossa relação com a natureza;/ Quinta série do Colégio Bom Conselho discute relação entre julgar e punir;/ Justiça e injustiça: todos nós podemos mudar o mundo;/ Turma lê Camus para discutir justiça;/ Manhã filosófica nas escolas de Tapera;/ Justiça é tema de oficina de filosofia Discutindo sobre ética;/ É possível uma sociedade justa?;/Ética, democracia e caráter;/ Teoria da justiça de Rawls; Teoria da justiça de Rawls - Ilusão ou possibilidade?;/ Teoria da justiça de Rawls - É possível uma sociedade justa?	Coordenadores, alunos e professores envolvidos no programa

## ANEXO 02

### TABELA II LEIS DECRETOS, LEIS E EMENTAS:

<b>Legislação</b>	<b>Data</b>	<b>Ementa / Lei / Decreto</b>	<b>Administração</b>
<b>01</b> <b>DECRETO Nº</b> <b>97</b>	<b>DE 19 DE</b> <b>OUTUBRO DE</b> <b>1967</b>	REGULAMENTA O INGRESSO, PROMOÇÕES E OUTROS MOVIMENTOS DAS PROFESSORAS NO MINISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL	LAURO RICIERI BORTOLON, Prefeito Municipal de Marau,
<b>02</b> <b>DECRETO Nº</b> <b>413</b>	<b>DE 03 DE</b> <b>MARÇO DE</b> <b>1979</b>	OUTORGA REGIME-PADRÃO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º GRAU. Incompleto, reorganizadas nos termos da Resolução CEE 111/74 e Resolução CEE122/76,	DR. JOSÉ JOÃO SANTIN, Prefeito Municipal de Marau,
<b>03</b> <b>DECRETO Nº</b> <b>192</b>	<b>DE 07 DE</b> <b>JULHO DE</b> <b>1970</b>	CONCEDE FÉRIAS DE INVERNO, A PARTIR DO DIA 11 DE JULHO PARA AS PROVIDÊNCIAS MUNICIPAIS QUE NÃO POSSUIREM GINÁSIO COMPLETO E a partir do dia 19, para as demais. DOUTOR SEVERINO DE TONI, Prefeito Municipal de Marau, usando das atribuições legais, DECRETA:	DR. SEVERINO DE TONI Prefeito Municipal
<b>04</b> <b>DECRETO Nº</b> <b>182</b>	<b>DE 12 DE</b> <b>JANEIRO DE</b> <b>1970</b>	REGULAMENTA O EXAME DE SELEÇÃO DE CANDIDATOS AO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL PARA CONTRATO PELO REGIME DA C.L.T	O DR. SEVERINO DE TONI, Prefeito Municipal de Marau
<b>05</b> <b>LEI Nº 1053,</b>	<b>DE 21 DE</b> <b>MAIO DE</b> <b>1984</b>	INSTITUI O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL, REGIDO PELA CLT, ESTABELECE O RESPECTIVO PLANO DE PAGAMENTO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	DR. FRANCISCO SÉRGIO TURRA, Prefeito Municipal de Marau
<b>06</b> <b>LEI Nº 3124</b>	<b>DE 28 DE</b> <b>AGOSTO DE</b> <b>2004.</b>	ALTERA DISPOSITIVO DA LEI Nº <u>1.400</u> DE 16 DE MAIO DE 1990, QUE DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL.	JOÃO ANTÔNIO BORDIN,
<b>07</b> <b>LEI Nº 1400</b>	DE 16 DE MAIO DE 1990	Plano de Carreira Municipal do Magistério  (Quadro de Cargos extinto pela Lei nº <u>3.691/2004</u> )	VILMAR PERIN ZANHCIN Prefeito Municipal de Marau
<b>08</b> <b>Lei Ordinária</b> <b>de Marau-RS,</b> <b>nº 4093</b>	DE 28/11/2006 DE 28 DE NOVEMBRO DE 2006	ALTERA DISPOSITIVOS DA LEI Nº <u>3.691</u> , DE 20 DE AGOSTO DE 2004, QUE DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO.	VILMAR PERIN ZANHCIN Prefeito Municipal de Marau
<b>09</b>	DE 28/08/2004	DISPÕE SOBRE O PLANO DE	JOÃO ANTONIO BORDIN

<b>LEI Nº 3691</b>		CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Prefeito Municipal de Marau
<b>10 LEI Nº 4257,</b>	DE 13 DE DEZEMBRO DE 2007	ACRESCENTA DISPOSITIVO A LEI Nº <a href="#">3.691</a> , DE 20 DE AGOSTO DE 2004	VILMAR PERIN ZANCHIN Prefeito Municipal de Marau
<b>11 LEI Nº 4154</b>	, DE 11 DE ABRIL DE 2007	ALTERA DISPOSITIVOS DA LEI Nº <a href="#">3.691</a> , DE 20 DE AGOSTO DE 2004, QUE DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL. Acrescenta percentual adicional a diretores e vice diretores	RUI CARLOS GOUVÊA Prefeito Municipal em exercício
<b>13 LEI Nº 4129</b>	DE 15 DE FEVEREIRO DE 2007	ALTERA E INCLUI DISPOSITIVOS À LEI Nº <a href="#">3.691</a> /04 Muda o regime para estatutário, cargo de professor Delimita as funções Formação em nível superior para atuar na educação Infantil, series iniciais e finais.	VILMAR PERIN ZANCHIN Prefeito Municipal de Marau
<b>14 LEI Nº 4011</b>	, DE 12 DE ABRIL DE 2006	ESTABELECE CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL PARA FINS DE PROMOÇÃO NA CARREIRA. para fins de Promoção na Carreira em cumprimento ao que determina os artigos 8º e 9º da Lei Municipal nº 3.691 de 20 de agosto de 2004.	VILMAR PERIN ZANCHIN Prefeito Municipal de Marau
<b>15 Lei ordinária nº 4470</b>	20/08/2009	Normatiza a situação para nomeação de professores de Educação Infantil e séries iniciais conforme a LDB 9394/96	VILMAR PERIN ZANCHIN Prefeito Municipal de Marau

CIP – Catalogação na Publicação

---

- S897p Strapasson, Gláucia Susana Santin  
Políticas de formação continuada para professores : estabelecendo leituras a partir de um contexto / Gláucia Susana Santin Strapasson. – 2011.  
105 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.
1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino. 4. Sistemas de ensino. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU : 371.13

---

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364