

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação de Mestrado

**Políticas nacionais de formação continuada de docentes e repercussões no
estado do RS e município de Pelotas (2009-2018)**

Josiane Silveira Silveira

Pelotas, 2022

0

Josiane Silveira Silveira

Políticas nacionais de formação continuada de docentes e repercussões no estado do RS e município de Pelotas (2009-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lígia Cardoso Carlos

Pelotas, 2022

Josiane Silveira Silveira

Políticas nacionais de formação continuada de docentes e repercussões no estado do RS e município de Pelotas (2009-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da defesa:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos (PPGeo-UFPel/Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dra. Vânia Grim Thies (PPGE-UFPel)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dra. Rosangela Lurdes Spironello (PPGeo-UFPel)

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Marlon, Lauren e Pedro Henrique. Meus eternos amores.

Agradecimentos

Agradeço a Deus e ao meu Sagrado, por me ajudarem a realizar esse sonho e a superar todos os obstáculos que surgiram ao longo da construção da minha dissertação, me concedendo esperança e forças para concluir esse processo que muito me auxiliou em minha evolução pessoal.

Agradeço os meus filhos, Marlon, Lauren e Pedro Henrique, o meu amor por vocês foi o que me deu forças para seguir em frente diante dos desafios, obrigada por fazerem parte da minha vida, eu amo vocês.

Obrigada a minha família, especialmente para minha mãe Vera Regina por ser um exemplo de mulher, por ter me ensinado tantos valores, meu pai José Francisco (in memorian), Alini, Mauricio e Eliane meus irmãos. Obrigada por tudo.

Ao meu esposo Rafael muito obrigada por fazer parte da minha história pessoal e acadêmica.

Agradeço aquelas pessoas que amorosamente chamo aqui de (anjos), amigas(o) que estiveram em minha companhia, vibrando pelas minhas conquistas e acreditando que eu poderia vencer mais essa etapa.

Minha orientadora Ligia Cardoso Carlos obrigada por tudo, por ter me aceitado como tua orientanda, por ter acreditado que eu poderia conseguir sim, pelos ensinamentos, o apoio, as sugestões e, principalmente, pela sua sabedoria em saber conduzir maravilhosamente bem essa etapa tão importante na minha vida, mas que foi permeada por tantos desafios, saiba que você é uma pessoa muito especial para mim. Muito obrigada.

“Porque o livro, é a bússola que há de orientar o homem no porvir”

Carolina Maria de Jesus

Resumo

SILVEIRA, Josiane Silveira. **Políticas nacionais de formação continuada de docentes e repercussões no estado do RS e município de Pelotas (2009-2018)**. 2022. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A pesquisa aborda a formação continuada de professores e as políticas vinculadas a ela como desafios permanentes do sistema educacional de ensino em suas diferentes esferas de abrangência, evidenciando articulações, aproximações e distanciamentos que ora estão evidentes, ora mascarados, considerando disputas políticas e tensionamentos locais. Busca olhar o fenômeno pela ótica da escala geográfica sem reduzi-lo a identificação de limites e fronteiras, mas, buscando a expressão e a diferenciação no espaço geográfico do que é/foi produzido e estimulado por iniciativas da política educacional. Configurou-se como objetivo geral compreender como políticas públicas nacionais de apoio a formação continuada de professores, ao se espacializarem, produziram e ressignificaram ações de formação docente em escala local. A proposta teve como método de abordagem a pesquisa qualitativa. A geração dos dados foi realizada por meio de documentos e entrevistas individuais semiestruturadas e a análise dos dados, expressos na legislação e nas entrevistas, por meio da análise de conteúdo. Nesse contexto identificamos o estabelecimento de condições para a constituição de um território formativo, porém, não a sua consolidação devido à ausência de relações sociais capazes de constituir as relações de poder que garantiriam a existência de um território da formação continuada. Entendemos que a maior força estava pouco representada, os professores da educação básica, profissionais com autonomia e capacidade para tomar decisões e protagonizar a formação.

Palavras-chave: formação continuada de docentes; escala geográfica; território; políticas educacionais.

Abstract

SILVEIRA, Josiane Silveira. **National policies for continuing education of teachers and repercussions in the state of RS and municipality of Pelotas (2009-2018)**. 2022. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

The research addresses the continuing education of teachers and the policies linked to it as permanent challenges of the educational teaching system in its different spheres of scope, evidencing articulations, approximations and distances that are sometimes evident, sometimes masked, considering political disputes and local tensions. It seeks to look at the phenomenon from the perspective of the geographic scale without reducing it to the identification of limits and borders but seeking expression and differentiation in the geographic space of what is/was produced and stimulated by educational policy initiatives. The general objective was to understand how national public policies to support the continuing education of teachers, when spatialized, produced and re-signified teacher training actions on a local scale. The proposal had as its method of approach the qualitative research. Data generation was carried out through documents and individual semi-structured interviews and data analysis, expressed in legislation and in interviews, through content analysis. In this context, we identified the establishment of conditions for the constitution of a formative territory, however, not its consolidation due to the absence of social relations capable of constituting the power relations that would guarantee the existence of a territory of continued formation. We understand that the greatest force was underrepresented, the teachers of basic education, professionals with autonomy and ability to make decisions and lead training.

Keywords: continuing education of teachers; geographic scale; territory; educational policies.

Lista de abreviaturas e siglas

UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FIGEB	Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica
FEPAD-RS	Fórum Estadual permanente de Apoio à Formação Docente
SEDUC	Secretária Estadual de Educação
SMED	Secretária Municipal de Educação e Desporto
5° CRE	5° Coordenaria Regional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação

Sumário

Introdução	10
1. Problematizando o tema	14
2. Caminhos teóricos.....	21
2.1 Noção de escala.....	21
2.2 Território, territorialização e territorialidade	24
3. Caminhos metodológicos	29
4. Políticas de formação nacional e repercussões no local: RS e Pelotas	33
5. Considerações finais	45
6. Referências	47
7. Apêndice	54
7.1 Roteiro para a entrevista	54
7.3 Quadro de organização dos dados	56

Introdução

A investigação, vinculada ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel e à linha de pesquisa Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores, tratou de políticas de apoio e incentivo à formação continuada de professores no Brasil e seus desdobramentos, em especial a partir do ano de 2009.

Para contextualizar a proposta de pesquisa, seu desenvolvimento e desdobramentos, retomo¹ aspectos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que indicam as circunstâncias em que foi pensada.

No ano de 2004 concluí meu ensino médio na escola Uni Colégio, no formato supletivo, pois meu principal objetivo era finalizar essa etapa de modo mais rápido. Naquele momento eu trabalhava durante o dia e estudava no período noturno. No ano de 2008 ingressei no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Faculdade Anhanguera, concluí três semestres e cancelei a matrícula, pois não me identifiquei com a área de conhecimento específico do curso. Posteriormente, no ano de 2011, persisti na iniciativa de realizar o ensino superior e iniciei meus estudos em licenciatura em Letras (Português/Inglês), na Universidade Católica de Pelotas. Nesse mesmo ano realizei a prova do Enem, já que o curso, além de ser privado, também não estava satisfazendo minhas expectativas enquanto futura profissional. No ano de 2012 fui chamada para ingressar no curso de Licenciatura em Geografia da UFPel e, dessa vez, me identifiquei com o curso já nas primeiras aulas, pois sobre exercer a docência eu nunca tive dúvidas.

No decurso da minha graduação, do 2º ao 7º semestre, fui bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/Geografia) e, nesse período, foi possível desenvolver reflexões teórico-práticas sobre a docência, realizar atividades e intervenções pedagógicas na escola, apresentar trabalhos e oficinas em eventos acadêmicos, bem como participar de seminários e organização de eventos. As concepções teóricas e as abordagens metodológicas que tive a oportunidade de discutir e experienciar enquanto bolsista e no contato com professores e estudantes da educação básica contribuíram de forma significativa para eu perceber a

¹ Nesta seção de apresentação o texto é escrito em primeira pessoa, nas demais em terceira pessoa.

importância da formação inicial e continuada na docência e das políticas que as incentivam.

Simultaneamente à minha atuação como bolsista, fui estagiária na Escola Assistencial de Ensino Fundamental Professora Ulina Bento Lopes em Pelotas, a qual foi uma experiência de extrema relevância para a minha iniciação e identificação com a profissão docente. Concluí minha graduação em 2018 e o meu trabalho de conclusão de curso teve como título *Ensino Médio Politécnico: perspectivas de um sistema de avaliação inovador*, sob orientação do Professor Doutor Sandro Pitano. A pesquisa tratou das políticas públicas e das reformas curriculares no ensino médio e buscou verificar o processo avaliativo de uma escola pública da rede estadual na cidade de Pelotas/RS, a partir da implantação do modelo de ensino politécnico. Teve como objetivo analisar como se deu o processo de construção das práticas avaliativas com ênfase na disciplina de Geografia. Os resultados apontaram que o processo de avaliação implantado na escola se deu de forma complexa, no entanto, caracterizou-se por ter sido um processo que qualificou o sistema de ensino, contribuindo para a inovação do sistema avaliativo da escola.

Em 2019, durante seis meses, atuei como professora concursada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco, 1º Distrito de Canguçu. Em função das dificuldades de deslocamento não foi possível conciliar a vida pessoal com a atividade profissional, porém, foi um período que me permitiu identificar várias questões e desafios relacionados com a formação e com a atuação docente. Dentre eles, destaco a relevância de articular a teoria com a prática no processo de ensino, tarefa essa que, no meu caso, não foi de fácil execução, pois em cada sala de aula bem como no convívio com meus colegas de trabalho e com a comunidade escolar do entorno da escola, eu encontrava diferentes realidades e subjetividades. Meu principal questionamento no período foi como transpor para a realidade da sala de aula e do ambiente escolar as teorias que tive contato na graduação. Percebi com essa experiência a importância que a formação continuada adquire para o profissional que está atuando. Penso que por meio da formação continuada que os docentes podem encontrar respostas para seus questionamentos e, nesse processo, aprimorar cada vez mais suas ações profissionais. Além disso, no período em que atuei enquanto docente participei de seminários e estudos dirigidos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Para a minha formação foi uma experiência importante, pois

adquiri conhecimentos sobre aspectos dessa política e de como ela estava repercutindo na prática. Chamo a atenção que a experiência me proporcionou trabalhar em equipe, de maneira interdisciplinar e pautada na cooperação. A experiência fez reforçar o meu encanto em lecionar, a troca de experiências me fez compreender a importância de um professor ou professora buscar cada vez mais ampliar seus conhecimentos para poder proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem que tenha como característica considerar as especificidades de seus alunos.

As experiências brevemente relatadas, enquanto estudante, bolsista do PIBID e docente, fizeram-me ver a importância que a formação continuada adquire no contexto educacional, principalmente se pensarmos que os conhecimentos adquiridos durante a graduação – fundamentais para a carreira docente – necessitam ser constantemente revisitados e ressignificados no contato com os alunos, com as comunidades escolares e com os colegas de profissão, buscando contribuir para uma melhor qualidade do ensino que se quer ofertar. Do mesmo modo, fizeram-me entender que a formação está vinculada com as políticas educacionais a ela direcionadas.

Assim, as políticas públicas pensadas para a formação continuada de professores têm status relevante, pois devem qualificar o ensino e ser uma oportunidade para os docentes repensarem suas práticas, levando em consideração que vivemos em uma sociedade dinâmica e que se encontra em constante mudança, alterando os cenários de aprendizagem. Nessa perspectiva, todas as dimensões do ambiente educacional são favorecidas com os investimentos em formação continuada na trajetória profissional e é nesta circunstância que se configurou o interesse pela temática políticas para a formação continuada de professores.

A intenção foi investigar, através de documentos legais e entrevistas, o contexto e as características que expressam as políticas advindas do Ministério da Educação (MEC), bem como o ambiente originado no âmbito estadual, referentes à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), com desdobramentos no município de Pelotas e entorno. As perguntas iniciais que foram me mobilizando, considerando minha formação e experiência docente, bem como o olhar geográfico adquirido na graduação, foram: como as políticas nacionais se espacializaram em escala estadual? A espacialização altera aspectos da política? De que modo os documentos foram

ressignificados? Quais aspectos da escala estadual foram considerados e em que circunstâncias? Essa especialização beneficiou a formação docente? Em que medida as escolas e seus docentes foram considerados?

Esses questionamentos iniciais serviram de parâmetros para o desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, a reflexão sobre os investimentos em políticas de apoio para a formação continuada de professores se fez necessária, entendendo que o Estado, em suas distintas escalas de atuação, tem compromissos no processo de obter uma educação Básica de qualidade. Diante disso, mantém-se a compreensão de que é dever do Estado promover a formação de seus professores e oferecer preparo para o exercício da profissão, de acordo com as diretrizes e metas da educação básica previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) – em específico a meta 16 que indica “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.”

Desse modo, a pesquisa teve como propósito compreender como políticas públicas nacionais de apoio a formação continuada de professores, ao se especializarem, produziram e ressignificaram ações de formação docente em escala local. Especificamente, ao tratarmos das legislações federais será usado o termo escala nacional e ao considerarmos repercussões no estado do RS e no município de Pelotas e seu entorno, o termo escala local.

1. Problematizando o tema

A temática da formação de professores vem despertando o interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas, tornando-se um campo de investigação importante. Como afirma André (2010, p.175), “a formação de professores foi se apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar”, devido a sua importância no contexto educacional brasileiro. Dando prosseguimento, “nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida.” André (2010, p.176). Ainda, a autora que se:

[...] define como objeto da formação docente os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (ANDRÉ, 2010, p.175).

Nesse cenário, investimos no recorte da formação continuada de professores, tangenciada pelas políticas públicas a ela direcionadas. Para Cunha (2013), a formação continuada assume a perspectiva de processo, esclarecendo que nessa concepção o professor, a partir das suas experiências e vivências, deve ter autonomia para gerenciar o que tem interesse e julga necessário aprender. Pode ser realizado por meio de cursos, seminários, oficinas, palestras, trocas com seus pares, reflexões coletivas, grupos de estudos, ou seja, o que irá corroborar com suas aprendizagens profissionais, visando estabelecer alterações que qualifiquem o ensino, bem como suprir deficiências da formação inicial. De acordo com a autora:

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. [...] Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p. 612).

Para Libâneo e Pimenta (1999) – em um estudo realizado a mais de vinte anos e ainda tão atual, considerando nossos persistentes desafios – os docentes devem ser formados nas universidades, lugar da produção e circulação social do

conhecimento. Ressaltam que a escola pode ser considerada um “lócus” de formação continuada, afirmando que esse processo deve ser realizado por meio de uma formação teórico-prática que combine estudos teóricos com situações práticas reais. Desse ponto de vista, os autores defendem a relevância de um trabalho feito em conjunto entre universidade e escola. A formação continuada, articulada com a formação inicial, teria a escola como ambiente em que os estudantes de licenciatura, desde o início de suas atividades acadêmicas, entrariam em contato com as situações de trabalho e o professor que está em serviço participaria, com seus conhecimentos e experiências, de reflexões sobre a prática profissional na universidade. São modalidades de formação em que há interação entre práticas formativas e contextos de trabalho.

Muitos são os debates a cerca dessa temática. Gatti (2008), discute o assunto e afirma que as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais pouco colaboram na definição do conceito, evidenciando todas as iniciativas formalizadas e oferecidas após a graduação. O termo refere-se a:

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p.57)

A autora apontou que os cursos de formação continuada oferecidos para os professores são predominantemente modelos clássicos e, a partir dessa constatação, fica evidente a necessidade de ampliar os lugares dessa formação, chamando a atenção, também, para a instituição escola como “lócus” de formação docente, entendendo que o ambiente escolar igualmente é lugar onde se produz conhecimento, possibilitando ao professor refletir sobre a sua prática e sobre a teoria.

Em outro texto Gatti (2001), a autora nos alerta que devido a rigidez do sistema educacional, muitas iniciativas de formação continuada são ditas inovadoras, porém, carregadas de ações de formação conservadoras que não levam em conta os contextos, saberes e experiências dos professores, inibindo que o cotidiano escolar

se torne um espaço significativo de formação profissional, a ser compreendido no diálogo entre educação básica e ensino superior.

Se insere nesse contexto, o problema da formação continuada de professores que é permeada, segundo Gatti (2017), por interrogações que dizem respeito a como formar esses professores, considerando que os padrões educacionais e de formação são desatualizados e representam outra época histórica. Diz a autora (2017, p.726): “Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência.”

Costa (2004) vai ao encontro da perspectiva de valorização da escola como espaço de formação, criticando as ofertas de cursos padronizados e homogêneos, conhecidos como “pacotes de formação” ofertados de modo desconectado do contexto no qual o docente está inserido. Entretanto, a autora sinaliza que a valorização da escola como lugar de formação continuada de professores caracteriza-se por ser uma ação que requer cuidados e deve:

[...] ser entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação. (COSTA, 2004, p. 70).

Nesse sentido, a autora destaca que tratar a escola como lócus de formação demanda uma prática pedagógica reflexiva e coletiva, no sentido de identificar problemas e buscar resolvê-los. Situação que não implica desconsiderar os modelos de formação continuada em formatos mais estruturados e considerados clássicos.

Aksenen et al (2017), assim como Costa (2004) e Gatti (2008), comungam da mesma visão, compreendendo que a escola é espaço de produção de conhecimentos e, conseqüentemente, espaço de formação docente. A produção do conhecimento não se dá apenas na direção da academia para a escola, mas, também, a partir da escola e da realidade que se apresenta na sala de aula. Os processos de formação continuada devem ser pensados e realizados levando em consideração as demandas dos docentes para, assim, propor as ações de formação.

No contexto brasileiro, Ferreira e Santos (2016), indicam que as orientações para a formação continuada de professores convergem para a ideia de que ela deve atender as necessidades do sistema de ensino e as demandas dos professores em

exercício. Após revisão de literatura a respeito do tema formação continuada, os autores constataram que a estrutura e a organização dos cursos de formação continuada oferecidos no país se apresentam a partir de quatro modelos: o universitário, o escolar, o contratual e o interativo-reflexivo. São modelos estruturados sob diferentes aspectos conceituais e relacionais entre a instituição responsável, os agentes formadores e aqueles que receberão a formação. No modelo universitário o tipo de relação é recíproco, o formador é visto como um mestre e são exemplos os cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strito sensu*; no padrão escolar, as formações ocorrem a partir de determinações institucionais do órgão mantenedor, sendo característica levar em conta os princípios das instituições envolvidas, sendo o formador e o formando obrigados a participar das ações oferecidas no escopo desse modelo.

Esta obrigatoriedade faz com que se estabeleçam relações coercivas e constrangedoras na prática pedagógica, ocasionando diversos questionamentos sobre este modelo quando comparado a outros. Ressalta-se a característica tradicional e clássica presente neste modelo denotando uma maior organização, na atualidade, de práticas com ênfase em atender as necessidades institucionais. (FERRREIRA e SANTOS, 2016, p. 10).

Sobre o modelo contratual, este tem como particularidade a relação pactuada entre formador e formando ou mediado por outras parcerias. O quarto modelo, o interativo-reflexivo pode ser compreendido como a formação que acontece entre os pares e por aprendizagem mútua entre os formandos.

Fiorentini e Crecci (2013) em análise sobre o assunto questionaram sobre como ocorre o desenvolvimento profissional docente em estados e municípios brasileiros, considerando as práticas de desenvolvimento profissional docente em algumas secretarias municipais e estaduais. Como resultado:

identificaram duas perspectivas predominantes: a individualizada, que tenta suprir os déficits da formação inicial dos professores por meio de cursos e oficinas, e a colaborativa, que enfoca atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho compartilhado. (FIORENTINI e CRECCI, 2013, p.16).

Dourado (2016), complementa evidenciando que nas políticas educacionais recentes, os lugares de formação continuada de professores são preferencialmente em parceria com as instituições de ensino superior, proporcionando uma organicidade com a educação básica. Porém, o grande desafio para a materialização das políticas

é a articulação entre formação, condições de trabalho adequadas, remuneração digna e plano de carreira de valorização dos profissionais.

Dessa maneira, ao trazer alguns aspectos sobre a formação continuada na literatura, ressaltamos que ela é entendida enquanto processo e, por conseguinte, evidenciou-se a existência de posições que reconhecem a importância dos processos de formação continuada realizados nas universidades, mas ressaltam a relevância da escola como “lócus” dessa formação, aliando formação inicial e continuada por meio da teoria e da prática e do necessário vínculo entre universidade e escola. Foram indicadores de como os modelos de formação continuada são estruturados e organizados no contexto brasileiro, desdobrando-se na educação básica através de estados e municípios.

Levando em consideração a temática abordada no presente estudo, é importante trazer para a discussão o que se entende por políticas públicas, pois, o trabalho se insere no referido escopo. Para tanto, dialogamos com Azevedo (1997, 2010) que em suas reflexões trouxe contribuições importantes para este projeto de investigação. Ela nos esclarece que as políticas públicas são aquelas que “dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como o Estado em ação” (AZEVEDO, 1997, p 60). Nesse sentido, “num processo que é dinâmico, as políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções” (AZEVEDO, 2010, p.31).

Dourado e Oliveira (2009), contribuem nessa perspectiva quando apresentam alguns aspectos garantidores da qualidade da educação, dentre os quais está a perspectiva de políticas de formação docente. Afirmam eles:

[...] associada à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade (DOURADO e OLIVERA, 2009, p.212).

Diante do exposto salienta-se a importância de ter políticas pensadas para a melhoria desse quadro e que sejam executadas para elevar o grau de qualidade do ensino ofertado nas escolas. O presente trabalho visa contribuir para a compreensão

desse cenário ao propor cotejar as políticas de escala nacional com as políticas e ações de escala local delas originadas.

Conforme sublinhado anteriormente, se as políticas públicas têm por intenção solucionar e buscar respostas para problemas no âmbito da sociedade e de suas manifestações é porque percebe-se um cenário de tensões e complexidades. Por meio da observação e compreensão dessa dinâmica é necessário desenhar novas políticas levando em consideração as mudanças nos diferentes contextos, bem como as conexões entre eles.

Nessa perspectiva, destacamos a pertinência de realizar uma investigação sobre as políticas de apoio e incentivo à formação continuada de professores no Brasil, em especial a partir do ano de 2009 – considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – até 2018. A intenção foi investigar o contexto e as características dos documentos que expressam as políticas advindas do Ministério da Educação (MEC) e as produções e ressignificações desencadeadoras de movimentos na escala local, em especial advindas do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD-RS) e repercussões como o Fórum de Integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica (FIESEB).

Assim, temos a seguinte questão de pesquisa: *Ao se espacializar em escala local, o que a política nacional produz e ressignifica?*

Entendemos que os resultados trouxeram elementos para a compreensão das políticas públicas de apoio a formação continuada de professores, considerando a contribuição da educação geográfica na caracterização e identificação de práticas espaciais e sua territorialização.

Desse modo, configurou-se como objetivo geral: *Compreender como políticas públicas nacionais de apoio a formação continuada de professores, ao se espacializarem, produziram e ressignificaram ações de formação docente em escala local.*

Em decorrência, foram definidos como objetivos específicos:

- a) Identificar as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores da educação básica no país, considerando documentos do MEC do ano de 2009 ao ano de 2015;

- b) Reconhecer iniciativas de formação continuada de docentes expressas em legislação estadual e derivadas de orientação de âmbito nacional;
- c) Mapear as ações de apoio para a formação continuada dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul, decorrentes de documentos do MEC, até o ano de 2018;
- d) Identificar as inter-relações entre as políticas de escala nacional e as iniciativas locais;
- e) Caracterizar iniciativas locais inspiradas e originadas de proposições nacionais.

2. Caminhos teóricos

Para o desenvolvimento teórico desta pesquisa trazemos os conceitos de escala e território, considerando a intenção de compreender políticas públicas nacionais de apoio à formação continuada de professores, no processo de sua espacialização e produção de ações de formação docente. Assim, alguns autores nos darão suporte: Souza (2013), Castro (2000; 2014), Mellazzo e Castro (2007), que abordam o conceito de escala, e Raffestin (1993), Souza (2013), Fuini (2015, 2018), Ferreira (2014), Saquet (2009), Machado (1997) e Almeida (2014), para tratar de território, territorialidade e territorialização.

2.1 Noção de escala

Na ciência geográfica o tema da escala causou intensos debates entre pesquisadores que se interessam sobre o tema. O fato acontece porque “o raciocínio analógico entre escalas cartográfica e geográfica dificultou a problematização do conceito” (CASTRO, 2000, p. 117). No entanto, apesar das dificuldades, muitos foram os estudiosos que pesquisaram sobre o tema com o objetivo de esclarecer possíveis tensões e desalinhamentos na conceituação, tendo como objetivo ultrapassar, “os limites da analogia geográfico-cartográfica e colocando em pauta as suas possibilidades diante de novos níveis de abstração e objetivação.” (CASTRO, 2000, p. 118).

Reconhecendo o contexto de discussão, esclarecemos que este trabalho vai utilizar a escala geográfica como operador para a análise e será representado por escalas espaciais que abarquem a escala nacional, bem como a escala local.

Diante disso, dispomos questões que dizem respeito à escala, iniciando com as colaborações de Souza (2013, p.181). Para o autor, a escala geográfica “tem a ver não com a fração da divisão de uma superfície representada em um documento cartográfico, mas sim com a própria extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta”. Posto isso, a escala geográfica esta correlacionada com a análise, percepção, concepção de um fenômeno que ocorre em uma determinada porção do

espaço, não podendo ser entendido na concepção cartográfica/matemática, mas sim alinhada a uma abordagem que tem por objetivo investigar o processo ou os processos em sua concretude, levando em consideração a sua construção sócio-histórica e geográfica. Nesse processo o autor salienta que a escala geográfica é desdobrada em três escalas a saber: a escala do fenômeno, escala de análise e escala de ação.

A escala do fenômeno se refere a uma das características de um suposto objeto do real: a sua abrangência física no mundo. [...] Em se tratando de fenômenos sociais, faz-se necessário acrescentar algumas sutilezas: podemos estar nos referindo à abrangência de processos referentes a dinâmicas essencialmente “impessoais” (como a globalização) e a resultantes de desdobramentos não premeditados, ainda que muitas vezes previsíveis (a exemplo de uma catástrofe nuclear), ou ainda a abrangência de dinâmicas de ação coletiva programática ou consciente, como resistências, lutas e movimentos sociais; e podemos estar lidando com fenômenos que, ao menos à primeira vista, se deixam apreender como áreas e territórios diversamente, com fenômenos que demandam uma compreensão de sua estruturação em rede (como as redes do crime organizado). (SOUZA, 2013, p.181, 182).

A escala de análise é compreendida na relação com a escala do fenômeno:

[...] ela é de ordem semelhante àquela existente entre o objeto real e o objeto de conhecimento; assim como este último não é mero espelho do primeiro (dialética sujeito/objeto, analogamente a escala de análise é intelectualmente construída como um nível analítico [...] capaz de nos facultar a apreensão de características relevantes de alguma coisa que estejamos investigando ou tentando elucidar, a partir de uma questão ou de um problema que tenhamos formulado. (SOUZA, 2013, p.182).

No que se refere a escala de ação de um fenômeno, ela “diz respeito a um aspecto específico e muito diretamente político: aquele referente, em um raciocínio eminentemente estratégico, à reflexão acerca do alcance espacial das práticas dos agentes.” (SOUZA, 2013, p. 182)

Como bem nos assegura Castro (2000, p.130), a “noção de escala inclui tanto a relação como a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno”. Do ponto de vista da autora, a escala pode ser entendida pela “pertinência da medida”, e este é um ponto importante que deve ser considerado quando se discute o tema. É uma estratégia de apreensão da realidade em que o pesquisador define qual escala ou escalas são mais apropriadas para revelar os conhecimentos que serão extraídos da sua pesquisa.

Ao analisar um fenômeno tendo como base conceitual a escala geográfica, quatro elementos básicos devem ser levados em consideração: o referente, a percepção, a concepção e a representação.

O referente trata do sujeito, o olhar não neutro de quem investiga a realidade e a fragmenta para compreendê-la. A percepção aparece como primeira mediação entre o conhecimento e a realidade. A concepção, tomada aqui como entendimento, como decodificação e, portanto, conhecimento. E, por fim, a representação entendida como maneira específica de apreensão da realidade. (MELAZZO e CASTRO, 2007, p. 137,138).

Na mesma obra, Melazzo e Castro (2007) concluem que a escala tem como característica ser socialmente construída e, nesse contexto, o elemento espaço tem significativa relevância, pois é nele que as relações sociais se estabelecem. Por esse motivo o espaço é entendido como o elemento base para que os fenômenos possam ser apreendidos pela escala geográfica por meio de um analista, assim, a “escala, como produção social, aparece como estratégia de produção da diferenciação espacial, como instrumento teórico para se apreender as diferenças espaciais e como lugar da luta política.” (MELAZZO e CASTRO, 2007, p. 140) Ainda:

Uma teoria da escala geográfica seria assim uma teoria da estruturação do espaço, onde as diferenças espaciais poderiam ser apreendidas como resultados de disputas e de relações de poder; deveria atentar para os diferentes níveis de abstração que cada escala comporta; poderia sistematizar âmbitos ainda pouco explorados da vida social e explicitar as articulações uni ou pluriescalares de diferentes grupos sociais. (MELAZZO e CASTRO, 2007, p. 141).

Enquanto recurso metodológico utilizado na pesquisa em Geografia, a escala geográfica está condicionada, de acordo com Castro (2014, p. 92), com “a medida escolhida para melhor observar, mensurar e dimensionar o fenômeno investigado”, bem como a “pertinência do sentido atribuído ao objeto de análise”. A pesquisadora estabelece alguns pontos que devem ser considerados ao realizar a pesquisa e os define como sendo: A escala não existe, o que existe é o fenômeno; a escala é uma estratégia intelectual para abordar o real; a escala como medida é uma abstração ou convenção; a escolha da escala define o que é significativo no fenômeno, o que terá visibilidade; quando a escala muda, as variáveis significativas do fenômeno mudam; as variáveis explicativas para os fenômenos numa escala não são transferíveis, nem para o mesmo fenômeno e nem para outro, em outra escala; não há hierarquias entre escalas, cada escala revela um conjunto de causalidades específicas; por fim, a microescala não é menos complexa do que a macroescala.

Como discutido por Souza (2013), a escala geográfica é o resultado de uma construção social, portanto histórica-geográfica, articulada por meio de processos que conferem validade para o fenômeno. Sendo assim, “a escala não é uma categoria pré-existente, apenas a espera para ser aplicada, mas sim um modo de contextualizar concepções da realidade” (p. 191). Ainda, o autor salienta que:

[...] não apenas a natureza da interação entre as escalas, mas também o peso de cada uma delas e até mesmo a abrangência física de algo como “escala local”, “escala regional” ou “escala nacional” não está fixado de uma vez por todas, sendo pelo contrário, parte do processo de criação histórica. (SOUZA, 2013, p.191).

Importante destacar que para o autor um dos resultados mais importantes da construção social da escala repousa em uma discussão que vem ganhando destaque e diz respeito ao tema “políticas de escalas”, podendo ser entendida como:

[...] a articulação de ações e agentes operando em níveis escalares diferentes (isto é, que possuem magnitudes e alcances distintos) com a finalidade de potencializar efeitos, neutralizar ou diminuir o impacto de ações adversas ou tira maiores vantagens de situações favoráveis, por exemplo, ampliando esferas de influência (ao expandir audiências, sensibilizar atores que sejam possíveis aliados etc.) e propiciando sinergias políticas (ao recrutar novos apoios, costurar alianças etc.). (SOUZA, 2013, p.196).

2.2 Território, territorialização e territorialidade

No bojo da ciência Geográfica, um dos conceitos que tem ganhado notoriedade nos últimos tempos é o conceito de território. Muitos são os autores que o discutem, mas, concordamos com as contribuições de Souza (2013, p. 96) que o entende como um “campo de força”, ou – mais precisamente – “*relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial*” (grifo do autor). Ainda, o autor afirma ser elemento primordial para a existência de um território as relações de poder e ancora o conceito no ponto de vista da filósofa Hannah Arendt. Para ela, o “poder corresponde a habilidade humana de não apenas agir, mas agir em unísono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido”. (ARENDRT apud SOUZA, 2013, p.80).

Antes de ampliarmos a discussão de território, a dimensão espacial merece ser tratada, mesmo que de forma breve. Iniciaremos com as contribuições do arcabouço teórico de Raffestin, geógrafo pertencente à geografia dita clássica, mas que contribuiu nas reflexões mais contemporâneas sobre o conceito. O autor em seus estudos sobre território afirma que o espaço é anterior ao território e, de acordo com ele:

É fundamental entender como o espaço está em posição que antecede ao território, porque este é gerado a partir do espaço, constituindo o resultado de uma ação conduzida por um ator que realiza um programa em qualquer nível. Apropriando-se concretamente ou abstratamente (por exemplo, através da representação) de um espaço, o ator o “territorializa. (RAFFESTIN, apud SAQUET, 2009, p. 26).

Importante pôr em relevo as contribuições de Souza (2013), sobre o conceito de território. Do seu ponto de vista, chama a atenção para um problema que deve ser superado, “a associação exclusiva ou quase exclusiva do termo território a um tipo de recorte específico: aquele definido pelo *Estado-nação*” (SOUZA, 2013, p.91).

Diante disso, é salutar libertar o conceito desse recorte, pois, como enfatizado anteriormente, o termo pode adquirir outras concepções, como alerta o mesmo autor:

Não é de admirar, assim, que o território, enquanto tal, tivesse sido “coisificado”, ao ser reduzido à sua manifestação e condição de poder estatal – um poder heterônomo menos ou mais “descolado” do restante da sociedade, em que o corpo de cidadãos aliena sua soberania menos ou mais voluntariamente –, em particular ao poder estatal na escala do Estado-“nação”. (SOUZA, 2013, p.99).

No Brasil, de acordo com Fuini (2018), esse reducionismo aconteceu porque:

[...] a Geografia brasileira esteve bastante envolvida com a descoberta dos aspectos fisiográficos e de povoamento do território brasileiro, incorporando o referencial metodológico de inspiração lablachiana para investigar as diversidades regionais do quadro natural e econômico [...]. Assim, naturalizou-se o “território” como um fato e referência das fronteiras políticas do Estado, não se aprofundando teoricamente sobre seus usos e os fenômenos de identidade social. (FUINI, 2018, p.39).

O mesmo autor relata que, “historicamente, o território começa a ser trabalhado como área de domínio político delimitada em fronteiras. É o território como domínio político-jurídico vinculado a um Estado soberano” (FUINI, 2015, p. 2). No entanto, afirma que esse cenário tem sofrido mudanças e, a partir dos anos 1990, aparecem

estudos com uma leitura relacional e multiescalar de território, da territorialização e das territorialidades. Além disso, o autor salienta que:

[...] território é um conceito e categoria (a depender do valor que se dá) que pode ser utilizado para explicar processos de apropriação, produção e uso do espaço pela sociedade historicamente, através de materialidades e imaterialidades, que se dão em relações de poder entre Estados, empresas e sociedades. (FUINI, 2015, p. 3)

Assim como o conceito de território apresentado anteriormente, as discussões que permeiam o conceito de territorialidade também são marcadas pelas relações de poder. Conforme as reflexões de Raffestin sobre o tema, o “poder é inevitável e, de modo algum, inocente. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele.” (RAFFESTIN, 1993, p.160) O autor, na mesma obra, define a territorialidade como sendo “um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade – espaço – tempo.” (p. 160). Assim sendo, a noção de territorialidade pode se apresentar a luz de diferentes perspectivas epistemológicas.

Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 129) afirma “que a territorialidade traduz o conjunto daquilo que se vive cotidianamente: relações com o trabalho, com o não-trabalho, com a família etc. Desse modo, “as territorialidades são as representações dos tipos de uso dos territórios” (FERREIRA, 2014, p.125).

Para Fuini (2018, p. 42) a territorialidade caracteriza-se por ser uma “relação com o espaço que se tenta afetar, influenciar ou controlar ações através do reforço do controle sobre uma área geográfica específica, o território.”

Na concepção de Saquet (2009, p. 87) o processo de construção da territorialidade “efetiva-se em distintas escalas espaciais e varia no tempo através das relações de poder, das redes de circulação e comunicação, da dominação, das identidades, entre outras relações sociais realizadas entre sujeitos e entre estes com seu lugar de vida”, levando em consideração as dimensões econômica, política e cultural. O autor complementa afirmando que:

A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos. Nas territorialidades, há continuidades e discontinuidades no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar. (SAQUET, 2009, p. 88).

No ponto de vista de Machado (1997, p. 8) “A territorialidade corresponde as ações desenvolvidas por vários agentes sociais em uma determinada área geográfica e em um dado momento histórico”. A autora complementa esclarecendo que,

nessas relações, estão incluídas não apenas os processos vinculados à esfera da produção, mas também, e talvez de forma mais incisiva, os elementos culturais, tais como a linguística, a moral, a ética, a religião, enfim, o conjunto complexo de padrões de comportamento, dados pelas crenças, instituições e valores espirituais e materiais que são transmitidos coletivamente e que caracterizam uma dada sociedade. (MACHADO, 1997, p.8).

Outra noção importante sobre a abordagem territorial, diz respeito a ideia de territorialização. Para Fuini (2014), a *territorialização*, seria o movimento de se constituir referenciais simbólicos e identitários (*materiais e imateriais*) junto a um recorte espacial definido, dotando-o de unidade. Poderia ser também chamada de *enraizamento territorial*, vinculando populações, empresas e instituições de governo ao *território*. Complementa afirmando que a territorialização é “ação, movimento ou processo de construção e criação de territórios pela apropriação, uso, identificação, enraizamento com determinadas extensões do espaço por lógicas políticas, econômicas ou culturais.” (FUINI, 2014, p 233)

O processo de territorialização, de acordo com Souza (2013), tem relação com o interesse de:

[...] recursos naturais da área em questão; podem ter a ver com o que se produz ou quem produz no espaço considerado; podem ter ligação com o valor estratégico-militar daquele espaço específico; e podem ser vinculadas também, as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço (ou mais especificamente, entre um grupo e objetos geográficos, determinados, como um santuário ou símbolo, “nacional”). (SOUZA, 2013, p. 88).

Ainda sobre os processos de territorialização, Almeida (2014) relata:

que a territorialização possui quatro objetivos básicos que se combinarão conforme o contexto em que se dá: abrigo físico (fonte de recursos materiais/meio de produção); identificação de grupos de interesse através de dimensões espaciais (fronteiras geográficas); controle através do espaço, por meio dos espaços individualizados; e construção/controle de conexões e redes. (ALMEIDA, 2014, p.75).

Na perspectiva político e econômico o conceito de *territorialização*, conforme Fuini (2014):

[...] expressa a ideia de espaço controlado e apropriado por relações de poder institucionalizadas, geralmente associadas ao poder político do Estado, além de também servir como fonte de recursos econômicos ou associada à relação capital-trabalho e à luta de classes, delineadas pela divisão territorial do trabalho. (FUINI, 2014, p.240).

Do ponto de vista conceitual Souza (2013) chama a atenção enfatizando que a territorialização é um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço, o qual é uma referência e um condicionador das práticas do poder.

3. Caminhos metodológicos

A proposta tem como método de abordagem a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Minayo (2009, p.21), esclarece que, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.”

Tendo como base a pesquisa qualitativa, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica para investigar estudos no campo da formação continuada de professores. Levou-se em consideração que a revisão de literatura tem como finalidade, segundo, Moreira (2004, p.23), “fornecer informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja.” Os autores de relevância e que possibilitaram os encadeamentos argumentativos necessários nesta fase, anunciados no capítulo 1, foram Costa (2004), André (2010), Gatti (2001, 2008 e 2017), Cunha (2013), Dourado (2016) e Ferreira e Santos (2016).

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa:

os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina. (GODOY, 1995, p. 63).

No delineamento da investigação, a geração dos dados foi realizada por meio de documentos e entrevistas individuais semiestruturadas. Para Godoy (1995, p.21) a pesquisa com documentos consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares”. Como todos os outros tipos de pesquisa, a pesquisa documental também apresenta limites. Para Cellard (2008), a fragilidade dessa abordagem reside em o documento ser um instrumento de única via e que exige do pesquisador uma compreensão adequada sobre o sentido da mensagem, o que pode se tornar uma tarefa difícil, pois nos documentos poderão

ser encontradas passagens de complexa apreensão por terem sido formuladas por sujeitos dos quais temos um conhecimento muito limitado.

Desse modo, os documentos de âmbito nacional utilizados na pesquisa foram:

1) Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências;

2) Portaria n.1.087, de 10 de agosto de 2011 que institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais;

3) Portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011 que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;

4) Resolução n. 2 de maio de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No que se refere ao âmbito estadual, definimos como principal documento orientador a Lei Nº 14.705, de 25 de junho DE 2015. (publicada no DOE n.º 120, de 26 de junho de 2015) que institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. O texto da lei traz metas e estratégias direcionadas para a formação continuada de docentes.

Quanto a coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de acordo com Fraser (2004, p.139), “é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca.” Uma das vantagens da entrevista semiestruturada diz respeito a forma como podem ser distribuídas as perguntas ao entrevistado e ao ambiente no qual ela é realizada. De acordo com Boni e Quaresma (2005):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI e QUARESMA, 2005, p.75).

Foram interlocutores das entrevistas, um docente vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), mais especificamente o secretário executivo do Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente (FEPAD) nos anos de 2017 e 2018, e uma docente da UFPel, a qual foi uma das idealizadoras da criação do Fórum de Integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica (FIESEB). Com o representante da 5ª Coordenadoria de Educação, responsável pela interlocução com o FEPAD-RS, não foi possível realizar a entrevista.

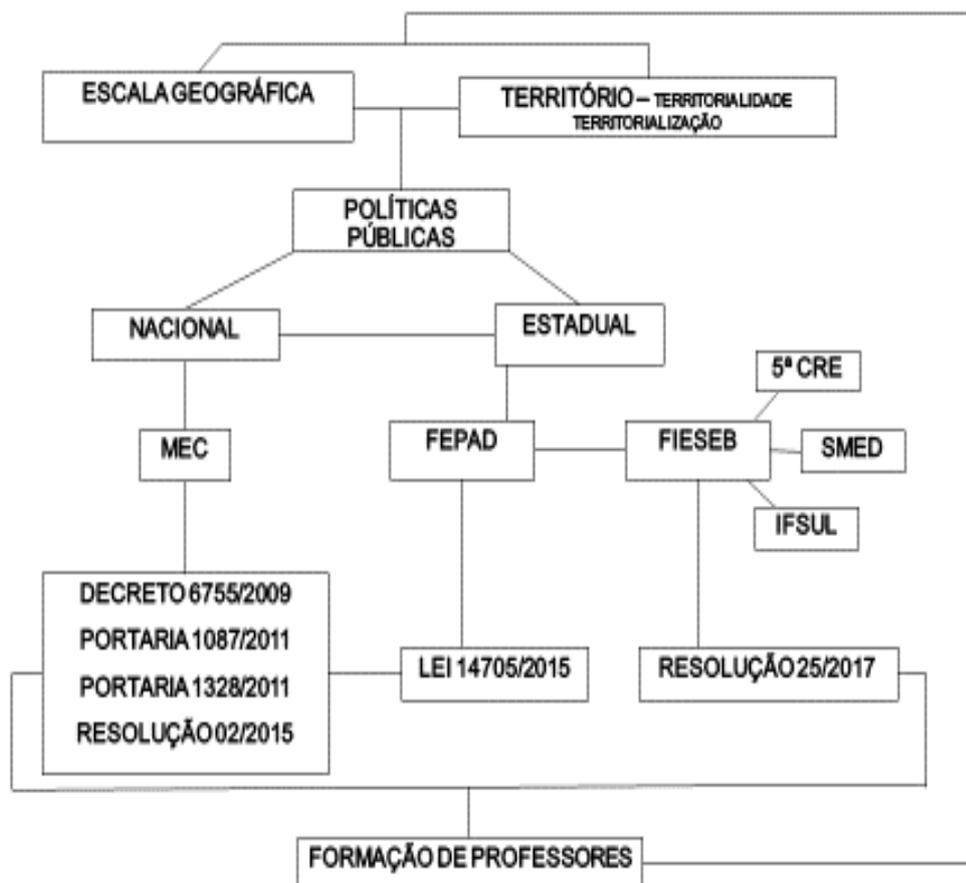
Para a análise dos dados, expressos na legislação e nas entrevistas, foram utilizados aspectos do processo de análise de conteúdo (FRANCO, 2003 e GODOY, 1995). A análise de conteúdo se caracteriza, em linhas gerais, por compor três fases essenciais:

A pré-análise que tem como particularidade ser uma etapa de organização, compilação de materiais e leituras tendo como objetivo proporcionar respostas aos temas ou problemas da pesquisa. Esta fase foi realizada através da leitura da transcrição das entrevistas, identificando aproximações com os objetivos da pesquisa.

A segunda fase que corresponde a um movimento de exploração do material, momento de ler, categorizar, codificar e classificar de acordo com a primeira fase. Foi realizada através da construção do quadro de organização de dados exposto no apêndice.

A terceira fase, chamada de tratamento dos resultados. Nela o pesquisador buscará dar validade e tornar significativa a sua pesquisa, interpretando os resultados dos fenômenos de maneira global.

Na sequência, um fluxograma para explicitar a estrutura teórico-metodológica que organizou a pesquisa:



Fluxograma de estrutura teórico-metodológica.

4. Políticas de formação nacional e repercussões no local: RS e Pelotas

As políticas educacionais e suas áreas de abrangência, nesse estudo, foram consideradas no escopo da Geografia e do uso do conceito de escala geográfica. De acordo com Souza (2013), qual seja o tema a ser analisado levando em consideração o uso do conceito da escala geográfica, deve ponderar sobre a escala do fenômeno, a escala da análise e, também, sobre a escala da ação. Para o autor, pode-se pensar em uma subdivisão da escala geográfica e, no que se refere a escala do fenômeno, esta indica tanto uma abrangência física no mundo – o tamanho de um país – quanto processos sociais e dinâmicas coletivas, como a globalização, por exemplo. A escala de análise é algo construído intelectualmente e que permite apreender características de algo que está em processo de investigação. A escala de ação diz respeito a um aspecto político “referente, em um raciocínio eminentemente estratégico, à reflexão acerca do alcance espacial das práticas dos agentes [...] concernentes a ações (em geral coletivas) e ao papel dos agentes/sujeitos.” (SOUZA, 2013, p. 182)

Nessa perspectiva, tratamos como escala do fenômeno os encaminhamentos decorrentes de legislações de abrangência nacional, resultantes de processos sociais que desencadearam políticas públicas com repercussões nos estados e municípios da federação. Lembrando que, como já indicado no capítulo 1, as políticas públicas são aquelas que “dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como o Estado em ação” (AZEVEDO, 1997, p 60). A escala de análise está vinculada ao que se busca responder ao formular a questão de pesquisa. Assim, há uma relação entre a escala do fenômeno e a escala de análise na perspectiva de buscar compreender o que a política nacional produz e ressignifica ao se espacializar em escala local. A escala de ação está vinculada às ações e às estratégias decorrentes da política nacional e que foram expressas localmente.

Ressalta também o autor (SOUZA, 2013) que as escalas são socialmente construídas, dinâmicas e mutáveis, principalmente as escalas de ação. Nesse aspecto, importante destacar o recorte temporal da análise, do ano de 2009 ao ano de 2018, e o fato de que no quadro político atual as proposições e compreensões da

política de formação de professores foram alteradas, alterando também as dinâmicas escalares e suas interrelações.

Nessa condição, como já anunciado na apresentação da dissertação, ao tratarmos das legislações federais foi usado o termo escala nacional e ao considerarmos repercussões no estado do RS e no município de Pelotas e seu entorno, o termo escala local. Olhar o fenômeno pela ótica da escala geográfica não significa reduzi-lo a identificação de limites e fronteiras, mas, buscar a expressão e a diferenciação no espaço geográfico que é/foi produzida e estimulada por uma iniciativa política em educação. Retomando Azevedo (2010), as políticas públicas são respostas a certos problemas, configuram a busca por soluções demandadas e identificadas por grupos sociais.

Se políticas públicas representam respostas a certos problemas, seus desdobramentos incorporam novas possibilidades de respostas e, também, identificam nuances desses problemas. A Escala Geográfica como conceito é uma ferramenta que nos permitiu apreender o fenômeno, entender sua abrangência, as práticas socioespaciais que o compõem, bem como o território entendido como campo de forças, engendrado nas relações sociais que se projetam espacialmente.

Na história recente do Brasil políticas educacionais de âmbito federal, produzidas com o objetivo de fomentar e apoiar a formação continuada de professores da Educação Básica, estiveram na agenda de prioridades do Ministério da Educação. O referido órgão teve como um de seus propósitos, de acordo com o Decreto, 6.755/2009, promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, entendendo que esta melhoria dependia de articulações interinstitucionais, de uma visão que conectava a formação inicial e a formação continuada e, também, reconhecia a necessidade de adequadas condições de trabalho e remuneração aos professores.

Aspectos da legislação, ao serem contextualizados, forneceram subsídios para discutir as implicações das políticas públicas que dizem respeito a formação continuada de professores da Educação Básica, sendo: a instituição do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD-RS) e do Fórum de Integração entre o Ensino Superior e Educação Básica (FIESEB), os dois em escala local.

No âmbito nacional, o *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009* – que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - teve por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Esse decreto instituiu a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs), os quais objetivavam promover a melhoria da qualidade da educação básica pública identificando e suprimindo a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério, ainda, reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. Estabelece no artigo oitavo que o “atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino”. Dando prosseguimento, anuncia que a formação continuada dos profissionais do magistério poderá ocorrer por meio de cursos presenciais ou cursos à distância e esclarece que poderão ser atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

A *portaria n.1.087, de 10 de agosto de 2011* instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e definiu suas diretrizes gerais. Desempenhou a função de propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica; aprovar os planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPADs) - tratado no decreto indicado anteriormente; analisar a demanda e organizar a oferta dos cursos nos estados onde o FEPAD não elaborou o plano estratégico; definir, com base em custo/aluno por curso, o montante de recursos orçamentários a ser alocado para implementação das ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica; disponibilizar sistema de informação a ser utilizado pelas redes de ensino e FEPADs para o planejamento e monitoramento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica;

indicar os representantes do MEC nos FEPADs; monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada financiados pelo MEC, CAPES e FNDE.

A *portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011* instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM). Essa rede foi composta por Instituições de Educação Superior públicas e comunitárias sem fins lucrativos e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que apresentaram termos de adesão e constituíram um comitê institucional de formação inicial e continuada local. Foi uma forma de oferecer cursos de formação continuada, demandados pelas escolas e secretarias municipais e estaduais e financiados pelo MEC.

A *Resolução número 2 de maio de 2015*, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabeleceu que a formação docente constitui processo dinâmico direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração entre estados, municípios e união através de seus respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. São princípios dessa resolução, além da colaboração entre os entes federados, a compreensão da formação continuada como integrante do processo da profissionalização do qual faz parte os diferentes saberes e experiências docentes, integrada ao cotidiano e ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. O documento também estabeleceu que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre uma instituição de educação superior e o sistema de educação básica. As diretrizes aprovadas e homologadas pelo MEC avançaram na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Com essas referências foi possível identificar a intenção do Ministério da Educação de desenvolver uma política de formação continuada aos profissionais da educação básica articulada e funcionando em regime de colaboração com estados e municípios. Como resultado das orientações legais, em específico o decreto 6.755, de 2009, chamamos a atenção para a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente. Órgãos colegiados na perspectiva de dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – mais especificamente o decreto 6.755 de 2009 – e organizar em

regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas municipais e estaduais. Os FEPADs eram formados por representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições de formação de professores e de outras instituições vinculadas à formação docente como sindicatos, associações e conselhos estaduais de educação. As incumbências dos FEPADs foram elaborar e acompanhar a execução de planos estratégicos de formação; definir prioridades e metas para a formação em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; propor ações específicas para garantia de permanência e remuneração adequada dos professores de educação básica. Também, foi demandado – portaria n.1.087 de 2011 – que todas as instituições de ensino superior públicas constituíssem seus comitês gestores institucionais de formação inicial e continuada de professores, os quais teriam representação nos FEPADs. Trata-se de uma articulação de proposições que intencionaram formar uma rede formativa e que demonstra a abrangência da escala do fenômeno e do alcance espacial de ações que foram sendo articuladas e rearticuladas, projetando-se localmente.

De acordo com Locatelli e Pereira (2019) esses fóruns foram criados para cumprir objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério em âmbito estadual e no seu funcionamento expressaram uma grande diversidade na adesão, organização e orientação nos estados. Surgiram e desapareceram revelando certa impotência do modo como a política foi promovida, a qual exigia compromisso entre as distintas instâncias das redes de ensino. Os autores constataram os desafios do chamado regime de colaboração em que o governo federal assumiu a função de articulador das funções junto aos estados e municípios, quando não existe, de fato, um sistema nacional de ensino. Na divisão de responsabilidades, houve interpretações diversas e inconstância de ações, dificultando a adequada formação que a proposta anunciava.

Conforme os autores, essa normativa de constituição do FEPAD:

(...) definiu um novo arranjo para o regime de colaboração e instituiu uma nova fase da chamada “formação especial em serviço” no país. As principais finalidades dessa nova estrutura, constituída em cada Estado da federação brasileira, seriam: a identificação de necessidades formativas junto às redes e aos sistemas públicos de ensino, bem como a articulação de ações visando suprir tais necessidades. (LOCATELLI e PEREIRA, 2019, p.2).

Concordando com a interpretação dos autores indicados no parágrafo anterior, chamamos a atenção para o fato de que, de modo indireto, uma ação local foi iniciada no contexto dessa trama da política educacional. Trata-se do Fórum de Integração do Ensino Superior e da Educação Básica (FIESEB) do qual trataremos mais adiante e que teve e tem como objetivo um processo de diálogo permanente e interinstitucional visando qualificar a ação e a formação docente, incluindo a formação continuada.

Compreende-se que a formação continuada de professores, bem como as políticas vinculadas a ela, são desafios permanentes do sistema educacional de ensino, em suas diferentes esferas de abrangência, evidenciando articulações, aproximações e distanciamentos que ora estão evidentes, ora mascarados, considerando disputas políticas e tensionamentos locais.

Com efeito, as legislações provenientes da escala nacional possuem como atributo conduzir os entes federados a atuarem em regime de colaboração e articulação, ao aderirem aos posicionamentos previstos em suas normativas.

O estado do Rio Grande do Sul em sua condição de ente federado e no uso de suas atribuições, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), promulgou a lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Nela consta, conforme o artigo 1º, que fica instituído o Plano Estadual de Educação – PEE –, com a vigência de dez anos a contar da publicação da Lei, com vista ao cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O plano nacional de educação não estava previsto no recorte inicial da escala de análise, porém, ao verificarmos os encaminhamentos em termos da política educacional no período analisado, o plano estadual de educação foi bastante representativo e indica a articulação entre a escala nacional e local. Uma indicação dessa afirmação é o fato de estar previsto no plano estadual de educação, na meta 15, a implantação do sistema estadual de formação e valorização dos profissionais da educação e na estratégia 15.7 implementar políticas construídas em regime de colaboração com as instituições de ensino superior a ofertas de cursos e programas que assegurem a formação inicial e continuada aos professores em exercício. Nesse sentido, há consonância com as orientações nacionais que expressam um entendimento da importância da formação continuada.

Esses movimentos de proposição e aprovação de documentos legais e de constituição de estruturas que visam atender as demandas legais indica a

possibilidade de constituição de um território formativo para a formação continuada. Território aqui entendido como um campo de forças, constituído por relações sociais, as quais tem no poder uma de suas dimensões, que se projetam espacialmente (SOUZA, 2020). Esse poder só pode ser percebido e concebido na interrelação de mais de um agente com interesses em comum, atuando sob a mesma questão. Nesse contexto as políticas educacionais públicas para a formação continuada e suas expressões locais buscaram constituir tais campos de força.

No que se refere a instauração do FEPAD, de acordo com o entrevistado vinculado à SEDUC:

[...] foi constituído através de uma portaria no diário oficial, foi tudo bem institucional. Desde então o Fórum sempre se chamou FEPAD, dentro dessa lógica de formação docente, tanto que a publicação que instituiu o Fórum, lá de 2009, ficou vigente até final de 2018. (Entrevistado SEDUC).

Essa ação demonstra simbolicamente a ocupação de um espaço e configura um processo de territorialização, dando visibilidade ao fenômeno. Concretizando a articulação entre as escalas, buscou contribuir no enfrentamento da problemática da formação continuada.

A manutenção do FEPAD no RS também pode ser aferida em outro aspecto do relato do entrevistado. Ele afirma que houve a constituição do FEPAD conforme a legislação exigia, “e a cada período era feito um planejamento estratégico do Fórum, junto com a SEDUC. Ali era feito todo esse levantamento [...] da necessidade de professores, da região noroeste, por exemplo, que falta muito professor de física e química [...]”. Também aqui o conceito de territorialização, caracterizado pelo processo de espacialização de uma ou mais ações dando-lhe unidade e marcado por relações de poder, aconteceu por meio de encaminhamentos provenientes de legislações de escala nacional com ações pontuais originadas em escala local, revelando a articulação entre elas.

Dando continuidade, revela que:

[...] o levantamento era feito, os estudos eram feitos, as discussões eram feitas, todos nós sabíamos o que tinha que ser feito. [...], mas não se efetivava por algum motivo. Por falta de dinheiro, por falta de apoio, porque também o reitor tem que comprar a ideia, o governador e assim por diante, e ainda com as questões do MEC. O MEC também descontinuou essa política nacional. (Entrevistado SEDUC).

A fala do entrevistado evidencia ações pontuais e locais referentes ao início do processo de constituição do FEPAD, em uma relação com o espaço no qual se tenta

afetar, influenciar ou controlar (FUINI, 2018). Essa condição de não efetivação de planejamentos e proposições a partir da identificação de demandas pode ser pensada na perspectiva de busca de uma territorialidade. Saquet (2009) pondera que a territorialidade é interseccionada pelas relações de poder, ancorada nas dimensões, políticas, econômicas e culturais, se efetiva em diferentes escalas espaço-temporal, mas também é marcada por continuidades e descontinuidades no tempo e no espaço.

Nesse sentido, percebe-se uma inconstância das políticas nacionais e daquelas de âmbito mais local, que se alteram a cada alteração de governo, revelando que são políticas governamentais e não políticas de estado. Também, uma fragilidade nos vínculos entre as distintas instituições integrantes do FEPAD, na cultura de participação interinstitucional e na cultura de participação entre os entes federados. Situação que dificulta a constituição de relações sociais sólidas a ponto de formar campos de força suficientes para estabelecer territórios de formação, em que pese ter havido uma estrutura legal que possibilitava essa constituição. Evidenciou em escala local o processo de enfraquecimento e desconstrução de ações que já estavam em processo de territorialização. Mesmo assim, de acordo com Locatelli e Pereira, (2019, p.3). “os fóruns representaram espaços de diálogo, de socialização de informações e de deliberações”.

Amparada pelo contexto da política nacional de formação inicial e continuada e inspirado no formato interinstitucional e permanente do FEPAD, emerge na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) a proposição do “Fórum Permanente de integração entre Ensino Superior e Educação Básica” (FIESEB). O referido fórum surge a partir de orientações derivadas de ordenamento de políticas de escala nacional, conforme o relato da docente entrevistada. Disse ela que “o fórum surge quando nós começamos a criar a política institucional de formação de professores da UFPEL, em 2017”. Nessa perspectiva, a política institucional referida está vinculada a determinadas demandas.

Na sequência a entrevistada afirma que:

A partir de 2009, por exemplo, a gente começa a ter um movimento com a política nacional de formação de professores de pensar que a formação não é só inicial, não é só continuada. Ela é inicial e tem que ser continuada [...]. E que a universidade tem que ser responsável por formar os que vão para a escola e os que estão na escola. Acho que essa é uma lógica que muda. As diretrizes de formação de professores de 2015 elas são claras, isso é coisa legal, isso é uma resolução do Conselho Nacional de Educação. (Entrevistada UFPel).

Convêm destacar que a temática formação continuada através do decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 – que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – representou um marco regulatório quando se pensa na questão da formação continuada e buscou normatizar e especificar como essa formação deveria se estabelecer na prática, indicando a necessária articulação entre IES, redes de ensino e institutos federais, sistematizando o processo de formação continuada. Dourado (2016), evidencia que nas políticas educacionais recentes, os lugares de formação continuada de professores são preferencialmente em parceria com as instituições de ensino superior, proporcionando uma organicidade com a educação básica. Nesse sentido, a entrevistada da UFPel afirma que “[...] essas decisões que antes eram muito centralizadas na universidade, não são com o FIESEB, o que eu acho muito bom para nós.”

A proposição do FIESEB pode-se cotejar com o que Ferreira e Santos (2016) constataram em seus estudos. Os autores indicam que as orientações para a formação continuada de professores convergem para a ideia de que ela deve atender tanto as necessidades do sistema de ensino quanto as demandas dos professores em exercício. Sobre essa questão a entrevistada relata a dinâmica de organização do FIESEB:

Então como é que acontecia isso? Diferente de qualquer evento que eu participei da universidade, no qual nós fazemos e definimos a programação, a gente tratava com a rede da educação básica, a gente discutia junto, desde o palestrante, o tema de estudo [...].

Foi uma premissa do FIESEB trabalhar em conjunto com os profissionais da rede de educação básica, prevalecendo o que eles consideravam ser importantes por meio das suas experiências em sala de aula, ampliando os sentidos e significados da formação continuada. Na perspectiva de Cunha (2013), que advoga que a formação continuada deve ser entendida enquanto processo, foi sendo gestado um ambiente de formação pautado na autonomia dos professores que estão atuando na rede de ensino, como reais conhecedores da realidade e das necessidades que permeiam o ambiente escolar e por esse motivo capacitados para discutir, planejar, organizar bem como decidir quais temas e ações podem ser abordados em ações formativas. Nessa perspectiva, Libaneo e Pimenta (1999), já chamavam a atenção que a formação continuada deveria ocorrer em conjunto com a formação inicial por meio da articulação entre universidade e escola e Gatti (2017) alerta sobre a necessidade da construção

de uma consciência mais crítica quanto as nossas ações formativas no campo da docência.

O decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2009, bem como as diretrizes para a formação de professores do ano de 2015 referendaram essas proposições e indicações. Se faz necessário pontuar que o FIESEB propôs uma abordagem de formação continuada que primou pela valorização dos saberes do professor da rede de educação básica articulados com os conhecimentos que a universidade produz, a partir desse envolvimento é que as ações de formação continuada foram territorializadas por meio de relações sociais na perspectiva de um processo de construção de um território formativo implicado com a formação e com a identidade docente.

Ainda, a entrevistada lembra que “as diretrizes de 2015 são a grande alavanca e, também, o Plano Nacional de Educação que reforça isso. Na verdade, as diretrizes estão amarradas lá no Plano Nacional de Educação”. Desse modo, segue esclarecendo que “em 2017 a gente entendeu que tinha que ter algum movimento, e eu não sabia exatamente o que era, eu só tinha aquele princípio de diálogo permanente com a educação básica, porque isso estava na nossa política.” Nesse sentido foi possível identificar o protagonismo da UFPel em propor o FIESEB, estimulada pelo contexto de incentivo a uma formação de parceria e valorização dos professores da rede básica, indicada na legislação federal da época, em que pese a resistência e certa desconfiança manifesta por representantes da educação básica. Como discutido por Souza (2013), a escala Geográfica não é uma categoria pré-existente, apenas a espera para ser aplicada, mas um modo de contextualizar concepções da realidade.

Como estratégia de constituição de um fórum representativo e democrático, foram definidas representações dos professores das redes municipais, da rede estadual e do conselho municipal de educação de Pelotas, não somente das secretarias e coordenação de educação. Em relação a UFPel há, também, representantes das diferentes áreas do conhecimento. Conforme entrevistada:

Porque os representantes das áreas vão levar as demandas para o núcleo de licenciaturas, que por sua vez informam os professores daquelas áreas, então essa conversa não pode começar e ficar no meio do caminho. Eu te diria que em uma ponta está o núcleo de licenciaturas, que por sua vez está ligado a todos os cursos de licenciatura da UFPEL.

Esse grupo de docentes integrantes do fórum tem como propósito discutir e apontar necessidades formativas, bem como encaminhar as reivindicações. Nesse sentido, criou-se um canal de diálogo interinstitucional, uma rede com potencial de comunicação em torno da formação docente. Essa ideia de rede não é algo novo quando percebemos a fala do entrevistado vinculado a SEDUC. Ele explicita a política de formação continuada promovida pela secretaria estadual e Coordenadorias regionais de educação.

A SEDUC, tem um esquema de formação continuada que, agora por conta da pandemia se rompeu um pouco, mas era o seguinte: a SEDUC formava, fazia formação continuada com as CREs, com as regionais, com as trinta regionais, e as regionais faziam formação com as suas escolas. As regionais possuem um grupo técnico que é o núcleo pedagógico que tem ação de replicar essa formação para as escolas, nós tínhamos uma estrutura dentro da secretaria e essas formações giravam em torno daquele tema, mas sempre debatendo metodologia, planejamento e projeto. (Entrevistado SEDUC).

Porém, a rede a qual se refere o entrevistado citado anteriormente foi formada dentro de uma estrutura que possui diferentes esferas de ação dentro de uma mesma configuração institucional, ou seja, a rede pública estadual. A rede proposta pela política nacional da época buscava um movimento entre os entes federados, abrangendo diferentes redes de ensino e visando potencializar e dinamizar a formação continuada.

Pode-se inferir, neste contexto, que a SEDUC, já tinha uma rede de formação continuada ou o que pode se chamar de um território de formação continuada, com territorialização definidas por meio das regionais, com territorialidades estabelecidas por meio das escolas. Com a implementação das legislações, a partir de 2009, esse sistema teve possibilidade de ser potencializado com a constituição do FEPAD, porém, por conta do impacto da descontinuidade das políticas, essa ação não teve a oportunidade de ser uma referência e um condicionador de outras práticas.

Investir em políticas públicas nacionais com o objetivo de apoiar a formação continuada de professores foi uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, a partir da articulação de ações entre diferentes níveis e modalidades de ensino. As políticas nacionais identificadas como escala nacional produziram em escala local ações concretas como a composição do FEPAD e um desdobramento não intencionado que foi o estabelecimento do Fórum de Integração o entre Ensino

Superior e Educação Básica (FIESEB), protagonizado na Universidade Federal de Pelotas. No que se refere ao FIESEB, vale destacar Souza (2016), quando pondera que em relação aos fenômenos sociais devemos considerar algumas sutilezas, ou seja, abrangem processos referentes a dinâmicas essencialmente impessoais, bem como algumas resultantes de desdobramentos não premeditados. No caso, o FIESEB.

Com essas considerações é possível identificar a intenção do Ministério da Educação da época analisada de desenvolver uma política de formação continuada aos profissionais da educação básica ampla, articulada e funcionando em regime de colaboração com estados e municípios. Mesmo que não tenha se estabelecido como uma política sólida e de continuidade, promoveu vários diálogos interinstitucionais, fomentou reflexões e estratégias formativas e possibilitou que professores em serviço se beneficiassem de cursos de graduação, pós-graduação e capacitação ofertados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, composta por Instituições de Educação Superior e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que apresentaram termos de adesão e, desse modo, que contribuíram para a melhoria da formação de professores e, conseqüentemente, da educação no país.

Convém evidenciar que um dos objetivos da escala geográfica repousa em justamente recortar, ressaltar, bem como representar processos atinentes aos fenômenos em sua realidade. Diante desse contexto, destacamos Castro (2014, p. 92) quando menciona, “a escolha da escala define o que é significativo no fenômeno e a escala é uma estratégia intelectual para abordar o real.” A pertinência do uso da escala geográfica nesse estudo possibilitou realizar uma abordagem relacional, processual no espaço-tempo sobre políticas nacionais de formação continuada de docentes e as suas repercussões no estado do RS e município de Pelotas compreendendo o período de (2009-2018).

5. Considerações finais

Na busca por tecer considerações sobre o percurso da pesquisa, retomamos a pergunta inicial que mobilizou o processo. *Ao se espacializar em escala local, o que a política nacional produz e ressignifica?* Nessa perspectiva, a escala geográfica foi um conceito potente que possibilitou demonstrar como esse fenômeno se espacializou localmente, bem como foi possível evidenciar as ações que foram realizadas no tempo de vigência dessas políticas.

Ao pensarmos sobre o que a política nacional produziu e ressignificou ao se espacializar em escala local, foi necessário entender os tipos de relações sociais que se formaram na articulação das diferentes escalas do fenômeno e como elas puderam ou não constituir territórios de formação.

Primeiramente, cabe salientar o tipo de compreensão sobre formação de professores presente na política nacional do período, ou seja, uma formação entendida como processo permanente que articula formação inicial e formação continuada. Também, uma compreensão de formação que pressupõe um vínculo entre instituições educacionais da rede básica e instituições formadoras de ensino superior.

Na articulação entre escalas nacionais e local as relações sociais se formam e se diluem, produzindo e dissolvendo os campos de força que constituem o território de formação. Nesse sentido, uma característica da política nacional foi a de recorrer à criação de redes para levantamento de demandas e oferta de propostas como estratégia para o desenvolvimento das ações formativas. A intenção era de qualificar a formação, porém, tornou-se vulnerável ao não reconhecer os limites das articulações entre os entes federados e a pequena cultura de participação dos professores no que se refere a proposição de demandas para a formação continuada. Ainda, tornou-se frágil, também, por não ter conseguido superar as disputas de poder entre os representantes dos executivos municipais, estaduais e federais que aderem ou não a determinadas iniciativas conforme interesses de curto prazo vinculadas às inclinações de grupos que querem ocupar determinados espaços de representação política.

Importante considerar a dinâmica espaço temporal dessas políticas. A proposta de âmbito federal se expressa em lei a partir de 2009, o FEPAD-RS se institui em 2012 e o primeiro FIESEB ocorre em 2018, sendo sua proposição iniciada em 2017. Há um percurso de implementação da política no qual não há muito controle sobre os encaminhamentos nas diferentes escalas e nos tempos necessários para sua execução e permanência, o que configura entraves no estabelecimento de uma territorialidade sólida. Ao longo desse processo articulações foram realizadas que tanto qualificaram quanto mitigaram a proposição inicial. Mesmo assim, ações estavam constituindo processos de territorialização, ou seja, ações de criação e manutenção do FEPAD com representantes de diversas instituições, levantamento de demandas de formação de distintas localidades do estado do RS, organização de planejamento estratégico para atendê-las e articulação entre educação básica e ensino superior tanto pelo FEPAD quanto pelo FIESEB. Nesse contexto identificamos o estabelecimento de condições para a constituição de um território formativo, porém, não a sua consolidação devido à ausência de relações sociais capazes de constituir as relações de poder que garantiriam a existência de um território da formação continuada, causada pela condição desagregada das políticas.

Destacamos que o envolvimento de alguns docentes no processo de implementação das políticas nacionais – participando de reuniões, seminários e indicando necessidades de formação – e nas ações que foram realizadas em escala local, tiveram potencial para ressignificar e produzir conhecimentos no que diz respeito às suas carreiras profissionais, possivelmente permitindo trocas de experiências entre pares e promovendo melhorias na qualidade do ensino. Mesmo assim, entendemos que foi, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo, precário o envolvimento dos professores da educação básica, compreendidos enquanto profissionais com autonomia e capacidade para tomar decisões e protagonizar a formação.

6. Referências

ALMEIDA, Denise. Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade. **Revista Formadores: vivências e estudos**. Cachoeira-BA. v.7. n.1. p.74-77. 2014. Disponível em: [file:///D:/User/Downloads/455-Texto%20do%20artigo-1698-1-10-20140908%20\(3\).pdf](file:///D:/User/Downloads/455-Texto%20do%20artigo-1698-1-10-20140908%20(3).pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. **Educação**. Porto Alegre. v. 33. n. 3. p. 174-181. 2010. Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/8075-Texto%20do%20artigo-28125-1-10-20101218.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

AKSENEN, Elisângela; CASTEX, Lilian; MICHALOVICZ, Cátia; MIRA, Marília. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 98. n. 250. p. 657-671. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2975>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300657. Acesso em: 05 mai. 2020.

AZEVEDO, Janete. Reflexões sobre políticas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v.4. n.6. p. 27-35, jan-jun. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i6.63>. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/63/57>. Acesso em: 10 set. 2020.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Santa Catarina: **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política**. v. 2. n. 1. p. 68-80. Jan-jun 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: [file:///D:/User/Downloads/18027-Texto%20do%20Artigo-56348-1-10-20110215%20\(2\).pdf](file:///D:/User/Downloads/18027-Texto%20do%20Artigo-56348-1-10-20110215%20(2).pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acessado em 26 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.** Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao-1-2011-ComiteGestoresInstitucionaisIES.pdf>.

BRASIL. **Portaria 1328, de 23 de setembro de 2011.** Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=9940&Itemid=#:~:text=GABINETE%20DO%20MINISTRO-.PORTARIA%20N%C2%BA%201.328%2C%20DE%2023%20DE%20SETEMBRO%20DE%202011,Magist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20P%C3%ABlica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

CASTRO, Iná. O problema da escala. In: CASTRO, Iná. et al. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTRO, Iná. Escala e pesquisa na Geografia: problema ou solução? **Revista Espaço Aberto**. Rio de Janeiro. v. 4. n. 1. p. 87-100. 2014. DOI: <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2014.2435>. Disponível em: [file:///D:/User/Downloads/Dialnet-EscalaEPesquisaNaGeografiaProblemaOuSolucao-5301675%20\(2\).pdf](file:///D:/User/Downloads/Dialnet-EscalaEPesquisaNaGeografiaProblemaOuSolucao-5301675%20(2).pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

COSTA, Nadja. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**. Rio Grande do Norte, v. 3. Ano 20. p. 63-75. 2004. DOI: <https://doi.org/10.15625/holos.2004.48>. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CUNHA, Maria. O tema da formação de professores trajetórias e tendências na pesquisa e na ação. **Revista EDUC. Pesquisa**. São Paulo. n. 3. p. 609-625. jul/set 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

DOURADO, Luiz; OLIVEIRA, João. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas. v. 29. n. 78. p. 201-215. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DOURADO, Luiz. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo. Ano 21. n. 1. p. 27-39. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 12 set. 2020.

FERREIRA, Denise. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica. **Campo-território: Revista de geografia agrária**, Pará. v. 9. n. 17. p. 111-135. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/19883>. Acesso em: 09 set. 2020.

FERREIRA, Janaína, SANTOS, José. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís. v. 23. n. 3. p. 1-15. 2016. Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/5795-17939-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FIORENTINI, Dário, CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento Profissional docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte. v. 5. n. 8. p. 11-23. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74/64>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FRANCO, Maria. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRASER, Márcia; GONDIM, Sônia. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**. Ribeirão Preto. v. 14. n. 28. p. 139-152. Agosto de 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04>. Acesso em: 16 ago. 2020.

FUINI, Lucas. A abordagem sobre o território em autores da geografia brasileira: mutações de um conceito. **Revista GEOgraphia**. Niterói. v. 20. n. 42. p. 38-52. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13831>. Acesso em: 15 out. 2020.

FUINI, Lucas. O território e suas variantes: uma incursão pela geografia na pós-modernidade. **Anais do XV Encontro de Geógrafos da América Latina**. HAVANA, Cuba. Universidad de Alicante. 2015.

FUINI, Lucas. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para compreensão de conceitos geográficos. **Revista Terr@ Plural**, Ponta Grossa. v. 8. n. 1. p. 225-249. 2014. Disponível em: [file:///D:/User/Downloads/6155-Texto%20do%20artigo-24183-1-10-20141211%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/6155-Texto%20do%20artigo-24183-1-10-20141211%20(1).pdf). Acesso em: 11 nov. 2020.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 113. p. 65-81. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v. 13. n. 37. p. 57-70. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: set. 2019.

GATTI, Bernardete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba. v. 17. n. 53. p. 721-737. 2017. Disponível em: [file:///D:/User/Downloads/8429-31140-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/8429-31140-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: set de 2019.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35. n. 3. p. 20-29. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: Setembro de 2019.

LIBÂNEO, José; PIMENTA, Selma. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas. Ano 20. n. 68. p. 239-270. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOCATELLI, Cleomar, PEREIRA, Júlio Diniz. Formação de profissionais da educação. Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente: crônica de uma morte anunciada. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 40. p. 1-22. 2019.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302019000100702&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 abr. 2020.

MACHADO, Mônica. Geografia e Epistemologia: Um passeio pelos Conceitos de Espaço, Território e Territorialidade. **GeoUERJ**. Rio de Janeiro. n.1. 1997.

Disponível em: [https://www.e-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/21750)

[publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/21750](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/21750). Acesso em: 14 out. 2020.

MELAZZO, Everaldo, CASTRO, Cloves. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria? **Revista Terra Livre**. São Paulo. v. 32. n. 3. p. 16-27. 2007. Disponível em:

[file:///D:/User/Downloads/244-456-1-SM%20\(6\).pdf](file:///D:/User/Downloads/244-456-1-SM%20(6).pdf). Acesso em: 19 set. 2020.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Revista Janus**. Lorena. Ano 1. n. 1. p. 21-30. 2004.

Disponível em:

https://portais.ufg.br/up/19/o/Revisao_de_Literatura_e_desenvolvimento_cientificopdf. Acesso em: 28 set. 2019.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –. Porto Alegre: Palácio Piratini. 2015. Disponível em:

http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=62157.

SAQUET, Marcos. Por uma abordagem territorial. In: **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. In: SAQUET, Marcos; SPOSITO, Eliseu. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAQUET, Marcos. Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. In: RAFFESTIN, Claude. **A produção das estruturas territoriais e sua representação**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

7. Apêndice

7.1 Roteiro para a entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores

Projeto de Pesquisa: Formação continuada de docentes: políticas nacionais em escala local

Mestranda: Josiane Silveira Silveira

Orientadora: Dra. Lígia Cardoso Carlos

A formação é um processo permanente na trajetória dos docentes e necessita de iniciativas que a promovam, bem como de estudos que colaborem no modo de compreendê-la. No Brasil, políticas de apoio e incentivo à formação continuada de professores tiveram destaque a partir do ano de 2009 – considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – até 2018. Para entender alguns dos desdobramentos dessa política buscamos saber seus percursos em diferentes escalas de abrangência, através do estudo de documentos e entrevistas. Assim, contamos com a sua participação nesse processo, considerando suas experiências pessoais e institucionais.

Roteiro base para a entrevista

Quais ações para a formação continuada de docentes da educação básica a tua instituição promoveu nos últimos anos?

Qual a origem e/ou motivação para a proposição dessas iniciativas de formação continuada?

Como foram desenvolvidas? Havia parcerias com outras instituições?

Qual a relação dessas iniciativas de formação continuada com as políticas educacionais e/ou demandas governamentais?

7.2 Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Sou **Josiane Silveira Silveira**, mestranda e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores, orientanda da professora Dra. Lígia Cardoso Carlos, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. Estamos realizando a pesquisa intitulada **Formação continuada de docentes: políticas nacionais em escala local** com o objetivo de *compreender como políticas públicas nacionais de apoio a formação continuada de professores, ao se especializarem, produziram e resignificaram ações de formação docente em escala local.*

A participação na pesquisa assume a forma voluntária, solicitando dados através de entrevista semiestruturada com perguntas abertas.

A utilização desta entrevista será unicamente usada para fins do estudo. A identidade dos respondentes será preservada, não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Assumimos a responsabilidade ética no trato dos dados.

A sua recusa em participar do estudo será respeitada e a qualquer momento você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o estudo, pelo telefone xxxxxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxxxx.

Data: março de 2021

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador:

7.3 Quadro de organização dos dados

Questões da entrevista	Entrevistada 1 Professora da Universidade Federal de Pelotas	Entrevistado 2 Docente vinculado à SEDUC e FEPAD	Legislação
Quais ações para a formação continuada de docentes da educação básica a tua instituição promoveu nos últimos anos?	<p>Fórum de Integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica.</p> <p>“O Fórum surge quando nós começamos a criar a política institucional de formação de professores da UFPEL. Em 2017.”</p> <p>“Aí eu volto um pouco para as políticas educacionais, porque essas políticas a partir de 2009 com a política nacional de formação de professores, é uma política nacional e aí surgiram vários programas e projetos.”</p>	<p>Constituição do FEPAD e seu desenvolvimento.</p> <p>“[...] foi em 2009 que foi instituído o Fórum no estado. [...] foi constituído através de uma portaria no diário oficial, foi tudo bem institucional. A secretaria na presidência do Fórum, então o titular da secretaria sempre na presidência, e as instituições de educação superior compondo o Fórum. Também depois se abriu para os órgãos representativos, para o Conselho Estadual de Educação, para o CPEUS, para a AESUFOP [...]. Desde então, desde 2009, o Fórum sempre se chamou FEPAD, dentro dessa lógica de formação docente, tanto que a publicação que instituiu o Fórum, lá de 2009, ela ficou vigente até final de 2018.”</p> <p>Na realidade, política de formação continuada através do FEPAD no tempo que eu atuei como secretário executivo, não tivemos. Nós tivemos uma intenção, uma ideia, uma vontade e isso se materializou</p>	<p>No âmbito nacional, o <i>Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009</i> – que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada – teve por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.</p> <p>A <i>portaria n.1.087, de 10 de agosto de 2011</i> instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e definiu suas diretrizes gerais. Desempenhou a função de propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica.</p> <p>A <i>Resolução número 2 de maio de 2015</i>, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece que a formação docente constitui processo dinâmico direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração entre</p>

		<p>também em documento, um planejamento estratégico, só que aconteceram essa série de situações que eu te falei e que infelizmente não deu para prosseguir.</p> <p>Propostas específicas da SEDUC:</p> <p>“Correção de Fluxo”. Programas destinados para os alunos que tem, no mínimo, dois anos de defasagem escolar.</p> <p>“Formação continuada em dois eixos. A formação continuada mais técnica, no sentido administrativo, e uma formação continuada mais pedagógica, mais reflexiva, formativa mesmo”</p> <p>“Nós fazíamos também bastante formação com as escolas do campo, entendendo as particularidades que o campo tem, com as escolas indígenas”</p> <p>“Formação dos temas transversais, relações étnicas, também educação ambiental, educação em direitos humanos.”</p>	<p>estados, municípios e união através de seus respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. Através dela os currículos das licenciaturas foram reorganizados, as formações inicial e continuada foram abordadas conjuntamente.</p> <p>No que se refere ao âmbito estadual, definimos como principal documento orientador a <i>Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015</i> que institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O texto da lei traz metas e estratégias direcionadas para a formação continuada de docentes.</p>
<p>Qual a origem e/ou motivação para a proposição dessas iniciativas de formação continuada?</p>	<p>“Eu tenho as minhas motivações porque eu fui professora da educação básica [...] Isso está ligado não a um desejo meu, tem uma política institucional</p>	<p>A origem é aprendizagem do aluno, na realidade o foco sempre era propiciar com que os professores, as escolas, enfim, o foco sempre foi fazer com que os professores</p>	

	<p>que são as diretrizes de 2015 que colocam a formação continuada de professores também como uma obrigação dos cursos que formam professores [...] como responsabilidade das universidades, de formar professores. Bom, então as diretrizes de 2015 nesse ponto, são a grande alavanca e aí, claro, tem também o plano nacional de educação que reforça isso.”</p> <p>“Então, em 2017 a gente entendeu que tinha que ter algum movimento, e eu não sabia exatamente o que que era, eu só tinha aquele princípio de diálogo permanente com a educação básica, porque isso estava na nossa política que eu tinha ajudado a construir.”</p>	<p>pudessem trazer novas metodologias para os alunos.” “as formações pedagógicas elas tinham o objetivo de atingir o nosso fim, que é o aluno.”</p>	
<p>Como foram desenvolvidas? Havia parcerias com outras instituições?</p>	<p>“A rede de educação básica estava resistente à universidade”. “levar a proposta, dizendo que isso era um aspecto legal, expliquei para ela que vinha dessa formação geral de formação de professores de 2009, que as diretrizes diziam isso, mas que eu não queria, porque eu não entendia que funcionasse até eu fazer um programa de formação continuada para os</p>	<p>“a cada período era feito um planejamento estratégico do Fórum, junto com a SEDUC. Ali era feito todo esse levantamento, por exemplo, da necessidade de professores, da região noroeste, por exemplo, que falta muito professor de física e química e lá naquela região não é só porque não querem participar, porque a gente não tem professores”</p> <p>Então o planejamento estratégico também</p>	

	<p>professores. Que eu queria seguir o que a gente colocou no nosso documento, que era o diálogo permanente.</p> <p>“a gente tem o IF também, e o IF atende nas duas pontas, eles também têm graduação e portanto eles formam professores, mas eles também têm educação básica e portanto é onde vão nossos professores para fazer estágio e ter as mais diferentes interlocuções.”</p> <p>“a gente fez o primeiro em 2018. Fez o segundo só em 2019, o terceiro era em 2020. Então já no primeiro Fórum nós vimos que precisava de representações, porque teve uma mesa no final onde as pessoas, as redes manifestaram o que eles consideravam que era importante para a gente fazer esse tipo de diálogo. Eles trouxeram todas as considerações deles etc, e a partir de uma representação das redes, que aí as redes chamaram os professores e eles é que nos deram o que eram representantes, se tem hoje um grupo”</p> <p>“são no máximo três representantes de professores da CRE, mais dois da CRE ou mais um da CRE, e representação da SMED são quatro</p>	<p>serviu para isso. Bom, precisamos de professores para atuarem nessas disciplinas. O que nós, enquanto estado, podemos fazer? Nós enquanto SEDUC precisamos ofertar esses componentes, o aluno necessita. Então as instituições de educação superior faziam um levantamento para verificar se seria viável ofertar esses cursos, enfim, na maioria das vezes não se efetivava na prática. A minha impressão de tudo isso, desse tempo que eu vivi de FEPAD, é justamente isso. O levantamento era feito, os estudos eram feitos, as discussões eram feitas, todos nós sabíamos o que tinha que ser feito. Seja SEDUC, seja IES, a educação superior, todos nós sabíamos, mas não se efetivava por algum motivo. Ou por falta de dinheiro, ou por falta de apoio, porque também o reitor tem que comprar a ideia, o governador e assim por diante, e aí ainda tem as questões do MEC. O MEC também descontinuou essa política nacional, o PARFOR, por exemplo, praticamente morreu.</p> <p>“o Rio Grande do Sul por muito tempo fez essas reuniões mensais com as instituições deliberando a política de formação, de</p>	
--	--	--	--

	<p>representações e representação do IF e representação da UFPEL. Porque, por exemplo, só da UFPEL é um representante do núcleo de licenciaturas, e mais representações de área da UFPEL, então ciências e humanidades, ciências da natureza, matemática... Tem que ter essas representações/ ciências sociais, porque é dentro dessas representações que vai se discutir na UFPEL no núcleo de licenciaturas. Porque os representantes das áreas vão levar as demandas para o núcleo de licenciaturas, que por sua vez formam os professores daquelas áreas, então essa conversa não pode começar e ficar no meio do caminho. Eu te diria que em uma ponta está o núcleo de licenciaturas, que por sua vez está ligado a todos os cursos de licenciatura da UFPEL. Na outra ponta a gente tem o Fórum, que por sua vez está ligado às redes e a todas as escolas de educação básica dessa rede, da rede municipal, da rede estadual e da rede federal, porque aqui a gente fala das três redes.” “eu estava esquecendo de falar que o conselho</p>	<p>formação continuada. A minha experiência com o FEPAD foi que nós ali já fazíamos e fizemos o Seminário Estadual do FEPAD de formação, então sempre era feito um seminário, todo ano foi feito esse seminário em conjunto com as instituições e organizado pela secretaria. “cada CRE organiza de acordo com a sua realidade. Tem CREs que são muito pequenas, então elas conseguem chamar os professores mesmo, professores de sala de aula. Tem CREs que são grandes, como é o caso da quinta CRE em Pelotas, então não tem como chamar todos os professores. Muitas vezes elas faziam com os supervisores escolares, que ocupam a função de coordenador pedagógico, ou com os gestores, com os diretores. E esses tinham a missão de replicar para os professores, então o estado do Rio Grande do Sul, como tem uma rede muito grande e complexa, são cerca de 66 mil professores atuando, não tem como fazer uma formação continuada direto com os professores.”</p> <p>“então, sempre teve parceiro. Só que os parceiros variam de acordo com o governo, de acordo com o projeto, de acordo com o tema.</p>	
--	---	---	--

	<p>municipal de educação também faz parte. Eles têm também espaço de fala no Fórum, que essa era uma falha né, a gente fala no Fórum e não chama quem está lá também discutindo com as escolas.”</p> <p>“Sendo que, a UFPEL trabalha só com a formação de professores, mas o IF tem tanto a formação dos professores nos cursos que eles têm de graduação como eles tem espaço de receber professores em formação que normalmente é o que acontece com os estágios.”</p> <p>“Então, como é que acontecia isso, diferente de qualquer evento que eu participei da universidade que a gente é quem faz a programação. Se pensar bem, a gente tem expertise nisso, a gente tem expertise em fazer evento. Só que a gente tentava com a rede, a gente discutia tudo, desde o palestrante a gente submetia para ver se eles achavam que era bom, senão trocava.”</p> <p>“Uma peculiaridade marcante do fórum foi estabelecer um diálogo constante com as esferas envolvidas no processo de constituição do mesmo.”</p>	<p>Em direitos humanos foi feita uma parceria com a PGE, no intuito de trazer o aspecto legal dos direitos humanos, o aspecto jurídico dos direitos humanos. As relações étnicas também sempre tinham parceiros do fórum, existe um fórum estadual de relações étnicas, e esse fórum até auxiliou na produção de um livro. É como se fosse um referencial de educação para as relações étnicas, é um livro bem interessante que foi produzido junto com o fórum. Muitas vezes as relações e as parcerias também produziam material acadêmico, material pedagógico, material que era utilizado nas próprias formações.”</p> <p>“A gente tinha ideia de constituir um comitê gestor que utilizasse, no bom sentido, as instituições de educação superior para promover as formações, só que nós não tivemos tempo para fazer isso. Nós não tivemos por que foi bem na época da transição de governo e os representantes trocaram, e a gente teve que começar do zero, porque daí também começa praticamente do zero.”</p> <p>“E aí as reuniões foram paradas e eu também não fiquei mais como secretário executivo, não sei</p>	
--	---	---	--

		<p>como que o fluxo transcorreu. E paralelo a isso muitos programas do governo federal também foram extintos, o PINAIC não existe mais, o Mais Educação não existe mais, então por que eu cito o PINAIC(?) e o Mais Educação? Porque o PINAIC, a UFPEL por exemplo, participou muito ativamente da formação de profissionais que atuavam no PINAIC. Tanto que os professores que eram selecionados pela secretaria para atuar no PINAIC na formação, já eram professores de universidade pública, só podiam ser professores de instituições públicas federais, o que foi o caso da UFPEL, da FURG, da UFRGS. E a ideia era pegar esses profissionais e trazer para dentro do FEPAD, dentro de uma política do FEPAD, mas não deu para a gente efetivar isso. Na realidade, política de formação continuada através do FEPAD no tempo que eu atuei como secretário executivo, não tivemos. Nós tivemos uma intenção, uma ideia, uma vontade e isso se materializou também em documento, um planejamento estratégico.”</p>	
--	--	--	--

<p>Qual a relação dessas iniciativas de formação continuada com as políticas educacionais e/ou demandas governamentais?</p>	<p>“A partir de 2009, por exemplo, a gente começa a ter um movimento com a política nacional de formação de professores de pensar que a formação não é só inicial, não é só continuada. E que ela é inicial e que ela tem que ser continuada entendendo-se que professores não podem ter uma única formação inicial lá no passado. E que a universidade tem que ser responsável de formar os que vão para a escola e os que estão na escola. Acho que essa é uma lógica que muda. As diretrizes de formação de professores de 2015 elas são claras, isso é coisa legal, isso é uma resolução do Conselho Nacional de Educação”</p> <p>“Fazer um diálogo permanente com a rede, isso eu tinha clareza, não é a gente fazer um projeto da UFPEL para a rede. Isso não funciona.”</p> <p>“O Fórum surge quando nós começamos a criar a política institucional de formação de professores da UFPEL.”</p> <p>“Então, em 2017 a gente entendeu que tinha que ter algum movimento, e eu não sabia exatamente o que que era, eu só tinha aquele princípio de diálogo</p>	<p>“Todo o histórico que a gente tem, na realidade ele remonta lá para 2009, realmente, foi em 2009 que foi instituído o Fórum no estado. Na época era a secretária Mariza Abreu e a governadora era a Yeda, foi constituído através de uma portaria no diário oficial, foi tudo bem institucional. A SEDUC na presidência do Fórum, então o titular da secretaria sempre na presidência, e as instituições de educação superior compondo o Fórum. Também depois se abriu para os órgãos representativos, para o Conselho Estadual de Educação, para o CPERS, para a AESUFOP, enfim, algumas outras instituições. Desde então, desde 2009, o Fórum sempre se chamou FEPAD, dentro dessa lógica de formação docente, tanto que a publicação que instituiu o Fórum, lá de 2009, ela ficou vigente até final de 2018.”</p> <p>“na história do FEPAD tem um professor da UFFS, que é da Federal da Fronteira Sul, eles foram na época levar o planejamento estratégico do FEPAD para o Ministério da Educação, que foi um movimento bem importante e a cada período era feito um planejamento estratégico do Fórum,</p>	<p>Relação com o <i>Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009</i> – que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica</p>
---	--	---	--

	<p>permanente com a educação básica, porque isso estava na nossa política que eu tinha ajudado a construir.”</p> <p>“foi em 2017 que nós começamos a conversar e ali a CRE entendeu que não era para que eles abrissem a porta de escola, que era para começar uma conversa para a gente ver como faria para atender demandas e para a gente começar a conversar mais de perto. Por isso o nome do Fórum.”</p> <p>O “Fórum Permanente de Integração entre professores do ensino superior e professores da educação básica está institucionalizado na UFPEL como um programa da UFPEL, da Pró-Reitoria de Ensino, do Núcleo de Licenciaturas da UFPEL. Então, eu penso assim, isso é institucional no sentido que tem uma resolução do COCEPE.”</p> <p>“Nenhum espaço de fala é maior. Todo mundo tem espaço de fala igual, toda a programação é decidida igual. Por exemplo, o primeiro foi a UFPEL a responsável por tudo. Por fazer lista, por mandar o pessoal para lá trabalhar, todo mundo ajuda, claro,</p>	<p>junto com a SEDUC. Ali era feito todo esse levantamento, por exemplo, da necessidade de professores.”</p> <p>“Importante destacar que o estado em si, a secretaria promoveu muitas formações continuadas, que estiveram alinhadas e levaram em consideração as orientações e as diretrizes do MEC.”</p> <p>“o estado em si, a secretaria SEDUC no caso, fazia direto, a cada ano na realidade são feitos... A SEDUC tem um esquema de formação continuada que, agora por conta da pandemia se rompeu um pouco, mas era o seguinte, a SEDUC formava, fazia formação continuada com as CREs, com as regionais, com as trinta regionais, e as regionais faziam formação com as suas escolas.”</p> <p>“E as regionais possuem um grupo técnico que é o núcleo pedagógico que tem ação de replicar essa formação para as escolas.”</p> <p>“nós tínhamos uma estrutura dentro da secretaria e essas formações giravam em torno daquele tema, mas sempre debatendo metodologia, planejamento e projeto. Sempre foi dessa forma.</p> <p>“Algumas vezes foi direto com as escolas,</p>	
--	---	--	--

	<p>por fazer certificado... O segundo foi a responsabilidade da SMED. A SMED foi responsável por fazer essa parte burocrática, mandar certificado, et. Mas todo mundo trabalha junto e ajuda. E o terceiro seria da CRE, que acabou não acontecendo em 2020. E tinha um que era do IF, mas é uma outra, realmente, forma de organização e algumas pessoas podem dizer 'ah, mas onde é que está a formação continuada? Em tudo. Porque é esse grupo que discute o que é demanda, o que a UFPEL pode atender, o que o IF pode atender, o que a escola pode definir.</p> <p>“Então, as ações de formação elas acontecem desde um curso, daquilo que eu te falei que são dos cursos de extensão, que é pontual. Ela acontece nos cursos de longa duração, mas elas acontecem via Fórum de uma outra maneira. De uma maneira de olhar para as políticas, de tentar entendê-las, de ver os efeitos disso nas práticas da escola, de ver os efeitos disso no currículo, não para ser contra ou a favor. Mas para que o professor saiba o que ele tem de possibilidade na mão.”</p>	<p>e outras vezes com as regionais que replicavam.”</p> <p>“E o nosso sempre se fez dessa forma, a SEDUC forma as regionais e as regionais formam as escolas. Às vezes existiam temas específicos, por exemplo, o curso normal. O curso normal a SEDUC fazia formação específica com as escolas, chamava as escolas para as formações, organizava por polos, então a SEDUC tem até hoje seis polos. As trinta regionais estão estruturadas em seis polos. Por exemplo, na tua região é o polo sul [...] as CREs regionais, os municípios dessas regionais, formam o polo sul. Por que só com as modalidades? Porque com as modalidades são bem menos escolas, [...]. Então tem como tu chamares os professores, tem como chamar as escolas direto para a formação, aí a SEDUC se deslocava até aquela região para fazer a formação, os técnicos da secretaria. Quando era com todas as CREs era o inverso, as regionais vinham das suas regiões para Porto Alegre e faziam a formação.”</p>	
--	---	---	--

	<p>“Essas decisões que antes eram muito centralizadas na universidade, elas não são com o fórum, o que eu acho muito bom para nós, né. E quando dá certo é maravilhoso para todo mundo.”</p>		
--	--	--	--

Fonte: Tabela elaborada pela autora.