

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



Dissertação

Territórios da docência: Distorção entre áreas de atuação e de formação acadêmica no Ensino Fundamental II na rede municipal de Canguçu-RS

Camila Tatiane Silveira Alves

Pelotas, 2022

Camila Tatiane Silveira Alves

Territórios da docência: Distorção entre áreas de atuação e de formação acadêmica no Ensino Fundamental II na rede municipal de Canguçu-RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos

Pelotas, 2022

Ficha Catalográfica

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

Catálogo na Publicação

A314t Alves, Camila Tatiane Silveira Alves

Territórios da docência: distorção entre áreas de atuação e de formação acadêmica no ensino fundamental II na rede municipal de Canguçu-RS / Camila Tatiane Silveira Alves; Lígia Cardoso Carlos, orientadora. — Pelotas, 2022.

105 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Território. 2. Formação de professores. 3. Trabalho docente. I. Carlos, Lígia Cardoso, orient. II. Título.

CDD: 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Camila Tatiane Silveira Alves

Territórios da docência: Distorção entre áreas de atuação e de formação acadêmica
no Ensino Fundamental II na rede municipal de Canguçu-RS

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 04 de agosto de 2022

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos – UFPel (orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos

Prof. Dr. Nestor André Kaercher – UFRGS
Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Rosângela Spironello – UFPel
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho a todos que impulsionaram os meus sonhos, especialmente minha família.

Agradecimentos

A Deus, por permitir que eu continue firme mesmo diante de grandes desafios.

À minha família, que sempre foi minha maior fonte de amparo e incentivo.

À minha mãe Valécia e ao meu pai Colmar, por não medirem esforços para que eu chegasse até aqui.

Às minhas irmãs Emília e Míriam, para quem eu sempre recorro quando preciso de ajuda.

Às minhas afilhadas Layane, Yasmim e Ysadora e ao meu sobrinho Luciano Júnior, por trazerem muita alegria e leveza para minha vida.

Ao meu namorado Cleison, que está sempre disposto a me ajudar e com quem eu tenho o privilégio de sonhar junto.

Aos meus cunhados Luciano e Alvanir, pelos conselhos e risadas cotidianas.

Aos meus amigos, pelos momentos maravilhosos que passamos juntos compartilhando nossas vivências.

À minha orientadora Lígia, que foi primordial para o pensamento, estruturação e conclusão dessa pesquisa.

Aos colegas de mestrado, por caminharmos juntos nessa etapa acadêmica.

Ao PPGGeo, pelas contribuições em meu processo formativo.

Aos professores que já tive, por terem plantado em mim a semente do conhecimento.

À Universidade Federal de Pelotas, por ser a instituição responsável desde minha formação inicial e onde eu plantei e vi nascer muitos dos meus sonhos.

Aos membros da banca, professora Rosângela e professor Nestor, por aceitarem o convite e contribuírem qualitativamente para esse estudo.

Às escolas que participaram do estudo, pois por trás de cada indicador numérico há histórias para serem representadas.

Aos sujeitos da pesquisa, por permitirem que eu dê voz para suas trajetórias docentes.

Aos alunos que tive e aos que terei, pois é visando uma educação pública e de qualidade que eu dediquei significativa parte do meu tempo para realizar essa pesquisa.

À CAPES, pela oportunidade de ter sido bolsista durante alguns meses do mestrado o que facilitou a viabilidade de realização do curso e deste estudo.

A todos aqueles que, embora não citados, compuseram peças fundamentais para a conclusão deste ciclo.

Gratidão!

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Resumo

ALVES, Camila Tatiane Silveira. **Territórios da docência:** Distorção entre áreas de atuação e de formação acadêmica no Ensino Fundamental II na rede municipal de Canguçu-RS. Orientadora: Lígia Cardoso Carlos. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A dissertação tem como objetivo analisar a distribuição do quadro docente por escolas e a relação entre as áreas de atuação e formação nas séries finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Canguçu/RS, nos anos de 2019 a 2021. A busca por atender a esse objetivo encontra-se estruturada na prerrogativa de que a formação inicial, compatível com a área de atuação, contribui para o bom trabalho docente e para a qualidade do ensino. Há, portanto, a intersecção dos eixos trabalho docente, formação de professores e território. Para a viabilidade da execução do estudo adotou-se como caminho metodológico para a coleta de dados a análise de documentos, questionários e entrevistas realizadas com docentes. A análise do material foi feita a partir das categorias condições para o exercício docente, formação continuada e território. Por meio do estudo, foi demonstrado que os componentes de maior carga horária no currículo apresentam menos desvio de função e que as escolas do perímetro urbano se constituem enquanto zonas de maior concentração dos profissionais atuando com maior formação adequada. A pesquisa mostrou, ainda, que o território é um elemento central para pensarmos a distribuição de docentes e as implicações decorrentes dessa distribuição. Nele são expressas as negociações, conflitos e jogos de interesse para a atuação em determinada escola e em determinados componentes curriculares.

Palavras-chave: Território. Formação de professores. Trabalho docente.

Abstract

ALVES, Camila Tatiane Silveira. Teaching territories: Distortion between areas of performance and academic training in Elementary School II in the municipal network of Canguçu-RS. Advisor: Lígia Cardoso Carlos. 2022. 105 f. Dissertation (Master in Geography) – Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

The dissertation aims to analyze the distribution of the teaching staff by schools and the relationship between the areas of performance and training in the final grades of Elementary School in the municipal network of Canguçu/RS, in the years 2019 to 2021. The quest to meet this The objective is structured on the prerogative that initial training compatible with the area of activity contributes to good teaching work and to the quality of teaching. There is, therefore, the intersection of the axes teaching work, teacher training and territory. For the feasibility of carrying out the study, the analysis of documents, questionnaires and interviews with professors was adopted as a methodological path for data collection. The analysis of the material was based on the categories conditions for teaching, continuing education and territory. Through the study, it was revealed that the components of greater workload in the curriculum present less deviation from function and it was portrayed that schools in the urban perimeter are constituted as the areas with the highest concentration of professionals working with greater adequate training. The research also showed that the territory is a central element for thinking about the distribution of professors and the implications arising from this distribution. It expresses the negotiations, conflicts and games of interest for the performance in a given school and in certain curricular components.

Keywords: Territory. Teacher training. Teaching work.

Lista de Figuras

Figura 01	Mapa de localização do município de Canguçu/RS.....	22
Figura 02	Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição - Canguçu/RS.....	23
Figura 03	Mapa da divisão distrital do município de Canguçu/RS.....	24
Figura 04	Mapa de localização das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental completo de Canguçu/RS.....	26
Figura 05	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II – Zona Urbana.....	27
Figura 06	Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Antônio Telesca – Zona Urbana.....	28
Figura 07	Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Timm Venzke – 2º distrito.....	28
Figura 08	Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Castilhos – 2º distrito.....	29
Figura 09	Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro – 2º distrito.....	29
Figura 10	Quadro do histórico do IDEB da rede municipal: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.....	30
Figura 11	Perfil dos entrevistados.....	50
Figura 12	Quadro das categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	53
Figura 13	Quadro dos indicadores da formação docente por escolas municipais de Canguçu/RS em 2019.....	53

Figura 14	Escolas cujo índice de formação docente compatível com a área de atuação é superior a 50%.....	55
Figura 15	Escolas onde o grupo 3 é superior ao grupo 1.....	57
Figura 16	Escolas cujo índice de formação docente compatível com a área de atuação é inferior a 50%.....	59
Figura 17	Perfil das escolas que preencheram a planilha.....	60

Lista de Tabelas

Tabela 1	Editais de Concurso Público em Canguçu/RS a partir de 2009 e as vagas para professores do Ensino Fundamental II.....	31
Tabela 2	Distribuição dos componentes curriculares por área de conhecimento do Ensino Fundamental II.....	37

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Nacional
EDUCCAN	Escola do Campo de Canguçu
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GESFOP	Grupo de Estudos e Pesquisa Espaço Social e Formação de Professores.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1	INTRODUÇÃO	16
2	APRESENTANDO O CAMPO DE ESTUDOS	22
3	A BUSCA PELA LITERATURA SOBRE O TEMA, OS MARCOS LEGAIS E OS CAMINHOS TEÓRICOS	32
3.1	Revisão de literatura	32
3.2	Marcos legais	35
3.3	Caminhos teóricos	38
3.3.1	A formação de professores e o trabalho docente	38
3.3.2	O Território	43
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
5	OS DADOS	52
5.1	Composição do quadro docente	52
5.2	As planilhas enviadas	60
5.3	As percepções docentes	64
5.3.1	As condições de trabalho docente	64
5.3.2	Perspectivas de formação	69
5.3.3	Aspectos territoriais	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83
	Apêndice A - Bloco temático sobre formação de professores em licenciaturas	91
	Apêndice B - Bloco temático sobre formação de professores para a Educação Básica	93
	Apêndice C – Bloco temático sobre trabalho docente na educação básica	94
	Apêndice D - Bloco temático sobre os estudos entre território e educação	95
	Apêndice E – Bloco temático sobre os estudos entre formação e trabalho docente	97
	Apêndice F – Bloco temático sobre os estudos entre território e formação docente	99

Apêndice G – Bloco temático sobre os estudos entre trabalho docente e território	100
Apêndice H – Carta de apresentação à escola para coleta de dados.....	101
Apêndice I - instruções para o preenchimento da planilha e planilha enviada às escolas	102
Apêndice J – Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da entrevista	104
Apêndice K – Roteiro de entrevista semiestruturada	104

1 INTRODUÇÃO

A dissertação tem como tema a distorção entre as áreas de atuação e formação acadêmica de docentes do Ensino Fundamental II, considerando o território como fator de influência para essa condição. Está vinculada 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. A pesquisa foi desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP).

O interesse pela temática resulta do decurso de 23 anos de uma caminhada pessoal, mas, sobretudo, é oriundo de uma vida escolar de 18 anos. Ao longo dessas quase duas décadas de estudo muitas inquietações, descobertas, curiosidades e alegrias atravessaram a minha trajetória. Sendo assim, esta investigação esteve diretamente associada com questões que vivenciei enquanto estudante e, posteriormente, no papel de docente.

Para que seja possível compreender como cheguei em meu tema de dissertação e, especificamente, no meu problema de pesquisa, é necessário recorrer a uma linha do tempo. Aos cinco anos ingressei em uma escola pública da rede municipal de Canguçu/RS, na qual concluí todo o Ensino Fundamental no ano de 2012. Desde muito cedo foi aflorando a vontade de ser professora, sendo esta uma das brincadeiras preferidas da infância. À medida que fui percorrendo as etapas da Educação Básica tive contato com professores de muitas áreas do conhecimento e isto fez surgir uma série de inquietações na vida de uma estudante que queria ser professora, entre elas: O que precisava para se tornar uma professora? Por que deixávamos de ter apenas um professor nos anos iniciais para ter vários nos anos finais? Por que algumas disciplinas tinham maior carga horária que outras? Por que, na maioria das vezes, os professores de área específica enfatizavam tanto o “sou professor de Geografia” ou de demais áreas?

Para além desses questionamentos, com certeza, um fato marcante foi o processo de transição entre o Ensino Fundamental I e II, pois nesse momento deixei de ter somente uma professora que ministrava todas as disciplinas para ter vários professores. Possivelmente, esse é um contexto que pode ter desencadeado, uma década mais tarde, o questionamento sobre os processos de formação inicial e atuação docente. Mas por que digo isso? Além dos estudos sobre essa transição entre

séries iniciais e finais de Ensino Fundamental (BRASIL, 2013; BRASIL, 2018; SANTOS; GISI, 2017), eu vivenciei essa situação que se apresentou por meio de duas perspectivas e de forma concomitante. A primeira me assustava devido a quantidade de novas disciplinas e professores específicos para ministrá-las, visto que precisaria me adequar a essa nova realidade. Todavia, a segunda perspectiva me instigava, já que seria possível aprofundar os conhecimentos específicos em cada disciplina. Ou seja, migra-se de conhecimentos mais gerais nas séries iniciais para conhecimentos mais específicos nas séries finais (BRASIL, 2013). É preciso mencionar que muitas das minhas perspectivas estavam associadas com as histórias narradas pelas minhas irmãs que estavam em etapas escolares à frente da minha e que, portanto, exerciam influência na forma como eu visualizava cada fase.

Do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ocorre outra transição, inclusive de escola. Mais do que outrora, o leque de componentes curriculares aumentou e os docentes em contato direto comigo também. Nessa nova fase da vida escolar notei que havia mais professores formados em suas áreas de atuação quando comparado ao Ensino Fundamental II. Mas como posso afirmar isso? Primeiro porque realizei toda a Educação Básica em apenas duas escolas, uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio. Além disso, os quadros docentes pouco se alteravam, o que permitiu uma relação de muitos anos com os mesmos profissionais. Acrescenta-se, ainda, quase como de praxe, que os professores contavam quem eram, de onde vinham e o porquê estavam inseridos naqueles componentes curriculares, realçando suas formações acadêmicas. Por último, mantenho contato com muitos desses professores.

Apesar de ter estudado em somente duas escolas da rede pública sempre considerei que eram realidades distintas, pois saí de uma localizada na zona rural e que deveria ter aproximadamente uns 100 alunos, para uma escola estadual da zona urbana com mais de 500 alunos.

Essa rede escolar foi a primeira porta para que eu compreendesse que uma menina filha de pequenos agricultores rurais de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul poderia expandir suas possibilidades de vida por meio da educação. Isso foi possível graças a educação pública e com a melhor qualidade possível dentro das condições ofertadas ao trabalho dos docentes que compuseram minha vida estudantil.

Ao final de 2015 realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a busca do ingresso no Ensino Superior e optei pelo curso de Licenciatura em Geografia, visto que sempre tive muito apreço por esse componente curricular e pela docência. No ano de 2016 ingressei no curso mencionado na Universidade Federal de Pelotas e, para realizar a graduação nessa instituição, vivi um movimento pendular por quatro anos, visto que resido no município de Canguçu/RS e a UFPel se localiza no município vizinho, Pelotas/RS. Esse roteiro diário era importante, pois nesse percurso eu refletia sobre tudo que permeava a minha formação e futura carreira. No ano de 2017, por conta de uma cadeira de Metodologia do Ensino, tive a possibilidade de me reconectar com as escolas e desenvolver alguns trabalhos que me propiciaram participar de eventos nas modalidades de ouvinte e apresentadora de trabalho. Isso acarretou o conhecimento de outras dimensões da vida acadêmica, fazendo com que eu gostasse muito do processo de formação e das aprendizagens para minha caminhada pessoal e profissional.

Já no ano de 2018 comecei a estagiar de forma remunerada em uma escola municipal de Canguçu/RS, por meio do Centro de Integração Empresa Escola – CIEE. Esse estágio foi muito relevante para evidenciar algumas concepções e sentimentos que vinham desde o Ensino Fundamental, mas que eu não conseguia compreendê-los naquele momento. Foi a partir do estágio que eu me visualizei inserida no papel de docente, também, quando era necessário assumir turmas pela falta pontual de algum professor no Ensino Fundamental II ou quando precisava, semanalmente, cobrir o dia destinado para planejamento dos docentes do Ensino Fundamental I.

Por estar no 5º semestre da graduação já vinha desenvolvendo alguma segurança para estar em sala de aula, aliada ao fato de os docentes deixarem o planejamento da aula pronto. Entretanto, nas séries finais tive algumas dificuldades inteiramente conectadas com as formações docentes específicas. Minhas dificuldades não eram por ser a pessoa no papel de estagiária, mas por ser a pessoa que não estava preparada para executar o plano de aula de determinada disciplina. As perguntas que eu não sabia responder, ou ficava com dúvida, me perturbavam, pois na maioria das vezes relacionavam-se com o domínio de conteúdos específicos dos componentes curriculares. Contudo, nas aulas de Geografia eu encontrava o meu ponto de segurança, pois mesmo ainda em formação eu me sentia capacitada para estar naquele local. Soma-se a isso, a particularidade de ser a única pessoa da escola

que estava tendo uma formação naquela área, o que me despertava a sensação de ser útil e capaz.

No último semestre de 2018 realizei o estágio curricular de Ensino Fundamental em uma turma de 6º ano de escola estadual, na qual a professora não possuía a formação inicial em Geografia. Isso começou a despontar o sentimento de privilégio enquanto aluna por sempre ter tido professores de Geografia formados em Geografia. É importante contextualizar o sentimento de privilégio no sentido de observar que estava na presença de uma realidade que indicava que poucos eram os professores licenciados em Geografia ocupando o cargo. Nesse estágio eu pude planejar as aulas, as avaliações e compartilhar materiais para que a professora titular pudesse os utilizar em outras turmas. Ter a sensação de ser responsável por uma turma foi sensacional. Nesse momento, tive convicção de que fiz a escolha que me faria feliz e realizada na vida profissional e esse sentimento se perpetuou também no estágio de Ensino Médio, onde eu pude ser a estagiária da minha professora de Geografia na época em que fui estudante naquela escola.

Quando eu precisei pensar em um projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (TCC)¹ da graduação eu sabia que eu queria algo na linha de ensino e formação docente. Para identificar o que seria o meu objeto de estudo precisei refletir sobre a minha vida escolar e o que eu sentia nas ocasiões em que fui também professora. A partir dessa reflexão eu quis procurar saber se outros professores também sentiam o desconforto que eu senti quando exposta a ministrar uma aula sem possuir formação para tal. Por isso, investiguei trajetórias docentes de professoras de Geografia com ou sem formação específica. Buscando alcançar as respostas para o estudo, observei aulas, fiz entrevistas, analisei o planejamento das aulas e avaliações e li sobre a docência. No fim, concluí que o sentimento das professoras não formadas era ainda mais intensificado perante o que eu senti. Mas por quê? Essa resposta foi razoavelmente fácil de detectar, pois existia uma diferença crucial visto que eu, sem aquela formação, somente executei um plano já feito pelo professor responsável e elas tinham que primeiro planejar para depois executar, uma vez que elas eram as responsáveis.

¹ ALVES, Camila Tatiane Silveira. Características e desafios da prática docente de professoras de Geografia com e sem formação específica atuantes no município de Canguçu/RS. 2019. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Licenciatura em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Os resultados dessa pesquisa sempre me causaram impacto, principalmente quando uma docente com duas décadas ministrando a disciplina de Geografia, mesmo sem a habilitação específica, ainda se questionava diante do componente curricular e as consequências na vida escolar dos alunos. Eram trajetórias distintas, obviamente, mas havia pontos de encontro. Refletindo sobre os achados do estudo e pelo meu contato com a rede municipal em análise, desconfiava que havia muita distorção entre formação acadêmica e atuação em Geografia e fui em busca desses dados. Verifiquei que em 2019 o índice de professores atuando nesse componente curricular sem habilitação ultrapassava os 58% na rede municipal de Canguçu, confirmando a percepção empírica que eu tinha.

A conclusão desse estudo, realizado como trabalho de conclusão de curso, apontava que havia mais coisas a serem exploradas nesse tema central e por essa razão é que decidi fazer a seleção no mestrado em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Com o ingresso pude fazer novas abordagens sobre os assuntos com os quais gosto de dialogar, aprofundando e revisando achados anteriores e apontando novos caminhos a serem investigados. É desse histórico que resulta essa dissertação onde eu busco investigar a distribuição de professores para a matriz curricular do Ensino Fundamental II na rede municipal de Canguçu/RS, considerando formação acadêmica e trabalho docente e examinando a relação entre esses índices de distribuição e as especificidades territoriais.

Fundamentada nesse contexto, a pesquisa se estruturou em três eixos de investigação científica, a saber: território, trabalho docente e formação de professores. Teve como recorte espacial o município de Canguçu/RS e por objeto de estudo o quadro docente e as escolas que contemplam os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da rede municipal. Ao todo, foram contemplados os professores de nove componentes curriculares que exigem habilitação específica, sendo eles: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

O recorte temporal foram os anos de 2019 a 2021 por serem anos letivos concluídos recentemente, o que permitiu a análise dos movimentos completos de composição do quadro docente nas escolas. A escolha do município ocorreu por duas razões: a primeira é que se trata do município de origem da autora e a segunda é referente à caracterização territorial, visto que se trata de um município essencialmente rural onde 83,3% das escolas da rede pública municipal estão

localizadas geograficamente nessa zona. A peculiaridade poderia ser um elemento influenciador na distribuição espacial e no desvio de função dos docentes considerando a distância entre as escolas municipais.

Nessa perspectiva, têm-se como questão de pesquisa: *Há influência territorial na distribuição do quadro docente por escolas que acentue as distorções entre áreas de formação e de atuação dos docentes nas séries finais do Ensino Fundamental em Canguçu/RS?*

Sendo assim, constituiu-se como objetivo geral do estudo analisar a distribuição do quadro docente por escolas e a relação entre as áreas de atuação e formação nas séries finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Canguçu/RS, nos anos de 2019 a 2021.

Para contemplar o objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos: (a) mapear a distribuição dos professores por localização geográfica das escolas, por distritos municipais, e por áreas do conhecimento; b) identificar as particularidades da organização territorial do município; (c) discutir as condições territoriais em relação à organização do quadro de professores, a partir de documentos e entrevistas; (d) dimensionar a distorção entre área de atuação e formação considerando o conceito de território.

A dissertação se encontra estruturada em seis capítulos, sendo esta introdução o primeiro capítulo onde se revelou as origens e intenções da pesquisa. O segundo capítulo busca apresentar a contextualização do campo de investigação e suas origens, a problematização e justificativa do estudo. O terceiro capítulo busca amparar o estudo dentro da legislação educacional brasileira e revelar o aporte teórico que confere sustentação à pesquisa. No quarto capítulo é apresentado o caminho metodológico traçado para execução deste estudo, as técnicas de coleta de dados e os critérios para o tratamento e análise dos dados. No quinto capítulo encontram-se os dados e sua análise. Posteriormente, as considerações finais.

2 APRESENTANDO O CAMPO DE ESTUDOS

O capítulo apresenta o recorte espacial da pesquisa, algumas características do município de Canguçu e, também, expressa as condições da rede municipal de ensino para o trabalho de seus docentes.

Sobre o recorte espacial da pesquisa, o mapa a seguir o representa (figura 01).

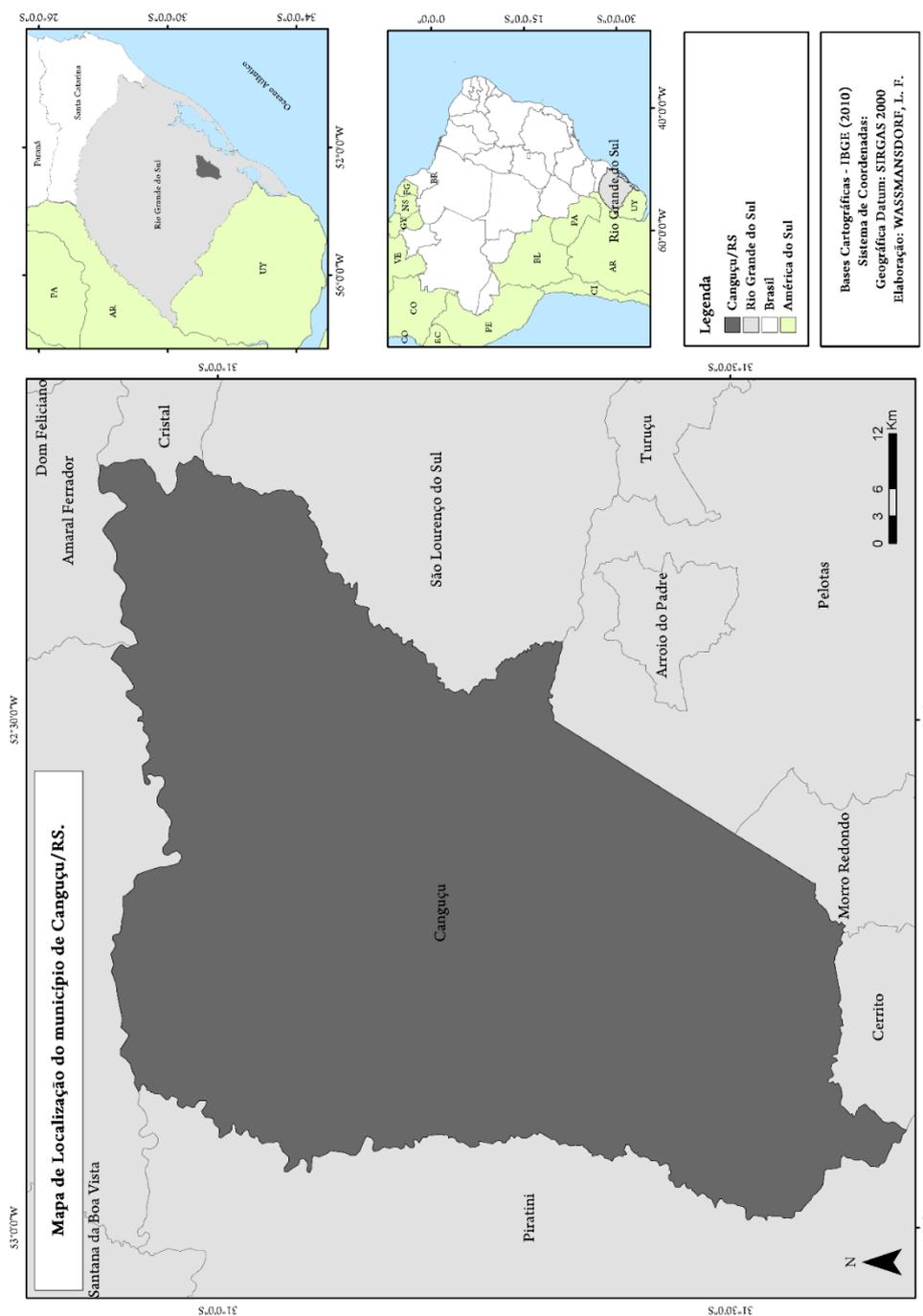


Figura 01 - Mapa de localização do município de Canguçu/RS.
 Elaboração: WASSMANSDORF, L. F., 2022.

Canguçu teve origem na localidade conhecida como Canguçu Velho – 1º distrito, antes dos anos de 1800. Até os dias atuais, consegue-se visualizar nesta localidade as ruínas das primeiras construções. Canguçu também passou pelo processo de colonização portuguesa e alguns de seus moradores receberam lotes de terras (sesmarias) para serem cultivados. Estima-se que a desavença entre dois moradores pela posse de uma sesmaria deu origem ao que hoje é conhecida como a sede do município. Como os dois moradores não entraram em acordo para definir de quem era aquele lote de terra, eles resolveram doar aquela fração para a construção de uma capela. Sendo assim, o marco inicial da cidade de Canguçu data de 1º de janeiro de 1800 com a criação da Capela Curada de Nossa Senhora da Conceição de Canguçu, atualmente também conhecida como Igreja Matriz, ver figura 02.



Figura 02 – Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição - Canguçu/RS.
Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU.

Canguçu torna-se de fato um município com governo próprio em 27 de junho de 1857. Portanto, em 2022, o município completa 165 anos de história. Em 2020, segundo o IBGE, o município do estudo possuía 3.526 km² de extensão territorial, encontrando-se subdividido em 5 distritos como é possível verificar na figura 03. A população estimada em 2021 era de 56.370 pessoas e a densidade demográfica era de 15,11 habitantes/km² em 2010.

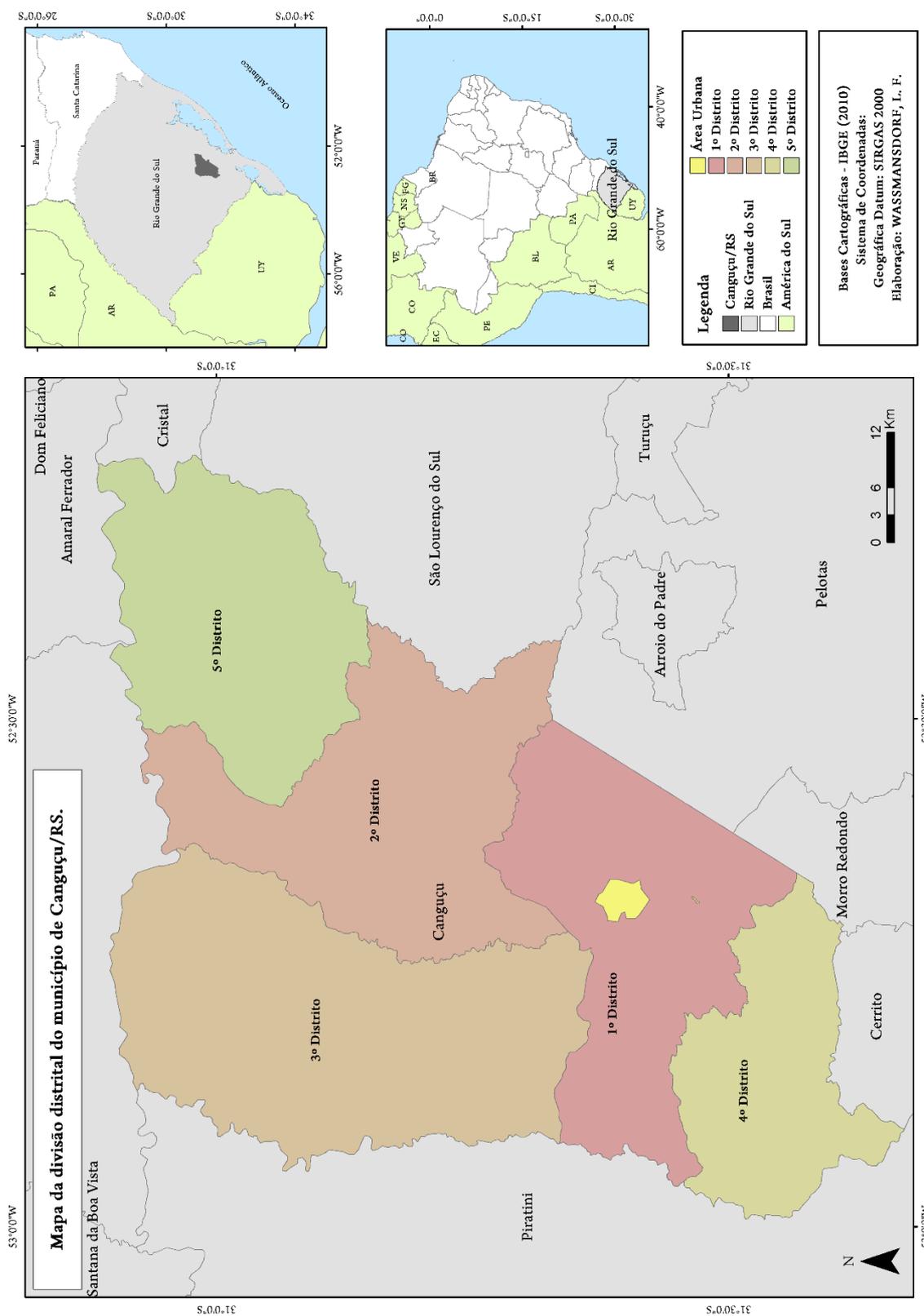


Figura 03 - Mapa da divisão distrital do município de Canguçu/RS.
 Elaboração: WASSMANDORF, L. F., 2022.

A rede municipal de ensino de Canguçu/RS possui 30 escolas de Ensino Fundamental completo², sendo que 25 estão localizadas na zona rural e 5 na zona urbana (SEDUC/2021). Entretanto, destaca-se que entre as 25 escolas situadas na área rural, 10 são definidas como escolas do campo e possuem metodologia específica, inclusive no tocante ao horário e dias de permanência dos alunos nas escolas, visando a construção de conhecimentos compatíveis com a realidade em que estão inseridos os estudantes. Escolas do campo, de acordo com o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, são aquelas que se situam em áreas rurais, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou até mesmo em áreas urbanas, desde que atendam de forma predominante as populações do campo. Dessa forma, cabe salientar que 63% da população canguçuense, em 2010, residia na zona rural (IBGE, 2010).

Este processo foi iniciado em 2018, com o projeto Escola do Campo de Canguçu (EDUCCAN) e a transição de cinco escolas localizadas na zona rural. No ano seguinte o número amplia-se para oito e atualmente já são dez instituições participantes. Destas, cinco estão no 1º distrito, duas no 2º e 4º distritos, respectivamente, e uma no 5º distrito. Os alunos frequentam a escola das 9h às 15h durante quatro dias semanais. O quinto dia é reservado para aplicação de propostas na residência dos estudantes, enquanto os professores realizam reuniões pedagógicas. Importante ressaltar que não se trata da criação de novas escolas, mas, de uma transformação na metodologia de trabalho de escolas já existentes e sediadas na zona rural.

Com esses dados é importante observar a distribuição por distritos das 30 escolas municipais de Ensino Fundamental completo representadas no mapa de localização (figura 04):

² A Educação Básica no Brasil abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996) e é obrigatória dos 04 aos 17 anos de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009. O Ensino Fundamental de nove anos, subdivide-se em anos iniciais composto pelos alunos de 1ª a 5ª ano e anos finais que abrange os alunos de 6º a 9º ano (BRASIL, 2010). O foco deste estudo é nas séries finais do Ensino Fundamental.

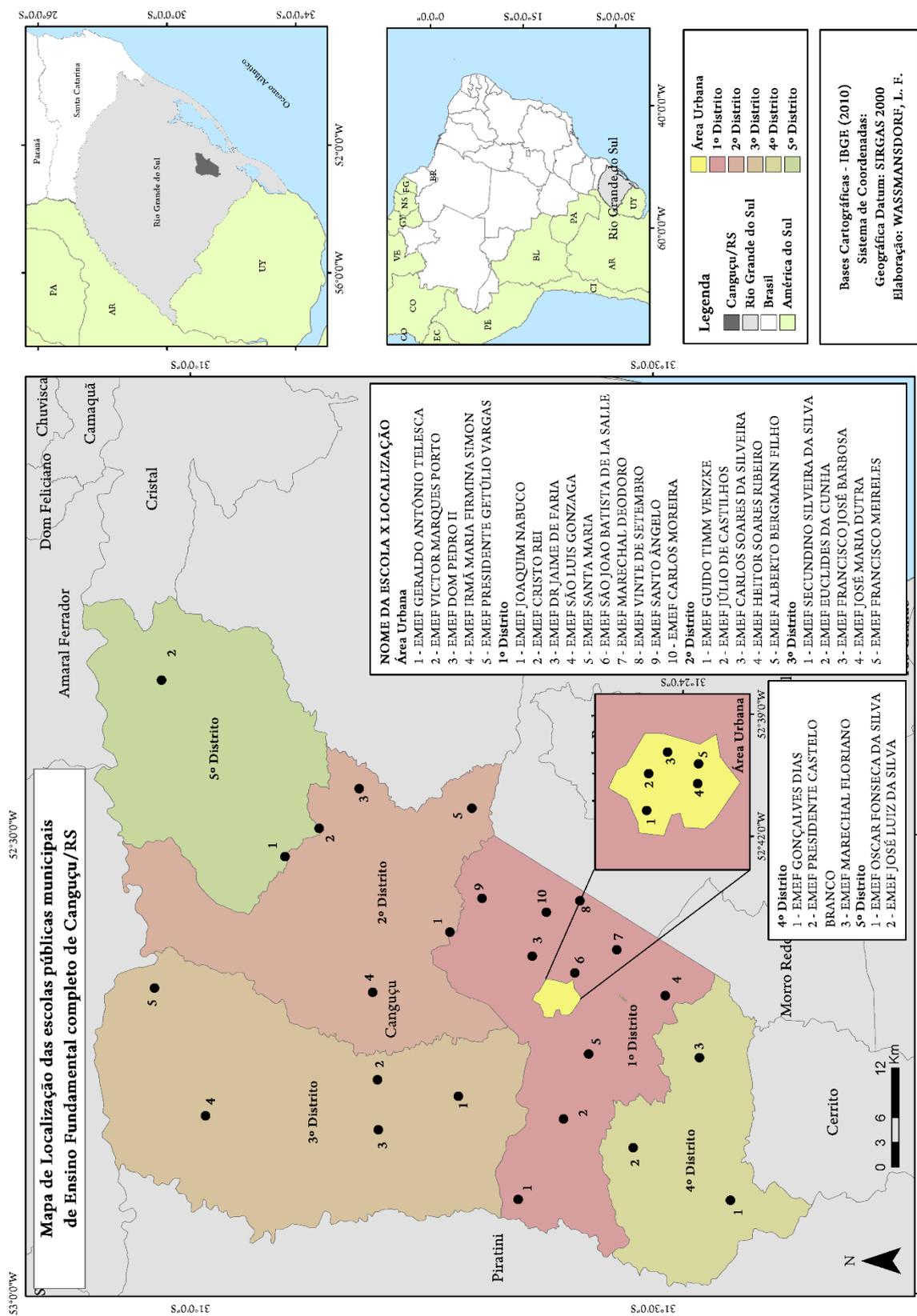


Figura 04 - Mapa de localização das escolas públicas municipais de E.F. completo de Cangucu/RS. Elaboração: WASSMANSDORF, L. F., 2022.

As cinco escolas urbanas de Canguçu/RS situam-se dentro do 1º distrito devido a sede ser contornada por essa área distrital. Nota-se ainda que as escolas urbanas e as do primeiro distrito representam 50% do total de escolas municipais de ensino fundamental completo.

Em relação ao porte das escolas, de acordo com o INEP (2019), verifica-se a predominância de escolas com até duzentas matrículas. Sete escolas estão entre duzentas e uma e quinhentas matrículas, estando neste perfil as 5 escolas urbanas. Em relação a infraestrutura das escolas nota-se que variam bastante. Quase todas as instituições de ensino possuem biblioteca, todavia, apenas pouco mais de um terço possuem parque infantil e somente cinco escolas tinham quadra coberta em 2019. São inexistentes salas de leitura e laboratório de ciências. Soma-se a isso a ausência de laboratórios de informática em vinte e quatro escolas da rede. Todavia, sabe-se que muitas vezes essas instalações acabam sendo improvisadas dentro da própria escola. Na sequência um acervo fotográfico de algumas escolas municipais.



Figura 05: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II – Zona Urbana.
Fonte: Autora, 2022.



Figura 06: Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Antônio Telesca – Zona Urbana.
Fonte: Autora, 2022.



Figura 07: Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Timm Venzke – 2º distrito.
Fonte: Autora, 2022.



Figura 08: Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Castilhos – 2º distrito.
Fonte: Autora, 2022.



Figura 09: Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro – 2º distrito.
Fonte: RUTZ, Beatriz, 2022.

Embora as imagens revelem escolas com boa estrutura física, sabe-se das dificuldades com a acessibilidade e com o conforto térmico. Há banheiros improvisados para a educação infantil, salas precárias para reuniões e para alguns setores escolares e ausência de espaços de convivência e para as aulas de educação física em dias de chuva, em muitas delas.

Há de se registrar que devido ao baixo número de alunos por turma, algumas escolas possuem enturmação. Nesse sentido, não é surpresa encontrarmos duas turmas sendo atendidas em uma única sala pelo mesmo professor. Logo, isso também interfere no trabalho docente.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal, tem-se uma nota de 5.0 para o Ensino Fundamental II em 2019 e, para o Ensino Fundamental I, uma nota de 6.0 (INEP, 2021). O resultado indica que o Ensino Fundamental II deve ser observado com mais cautela, visto que ainda não chegou ao patamar da meta lançada para 2013. Em contrapartida, desde 2007 o município alcança as metas projetadas para as séries iniciais como indica a cor verde da figura 10, na sequência.

Canguçu	IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
	Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Anos Iniciais	3.6	4.5	5.0	5.3	5.5	5.6	5.3	6.0	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
Anos Finais	4.4	3.7	4.4	3.6		4.0	4.6	5.0	4.4	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.2

Figura 10 - Quadro do histórico do IDEB da rede municipal: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Fonte: INEP, 2021. Organização: Autora, 2021.

O estudo de TCC apontou que em 2019, apenas 41,94% dos docentes municipais de Geografia tinham a habilitação para o exercício da docência na disciplina de Geografia. Isto é, mais da metade dos professores que lecionavam não tinham formação para esse componente curricular. Outro fator que chama a atenção está relacionado aos últimos editais de concurso público para professor no município, como indica a tabela 1.

Tabela 1 – Editais de Concurso Público em Canguçu/RS a partir de 2009 e as vagas para professores do Ensino Fundamental II

Componentes Curriculares	Concurso nº 001/2009	Concurso nº 01/2012	Concurso nº 001/2016
Língua Portuguesa	—	CR*	—
Matemática	—	CR*	—
Ciências	CR*	—	—
Educação Física	—	CR*	—
História	—	CR*	—
Geografia	—	CR*	—
Ensino Religioso	CR*	—	—
Língua Inglesa	CR*	—	—
Arte	—	—	—

Fonte: Editais nº 001/2009; nº 01/2012; nº 001/2016.

*Cadastro de Reserva

Organização: Autora, 2021.

Como pode ser observado, o edital nº 001/2016 não ofertou vaga para nenhum componente curricular. Verifica-se ainda, quando observado os anos em que foram realizados os concursos, que alguns componentes curriculares como Língua Inglesa, Ciências e Ensino Religioso possuem quase uma década sem nenhum professor com nomeação para a docência nessas disciplinas. E o componente curricular Arte não apareceu nem em formato de cadastro reserva nos três últimos concursos.

Embora ocorra anualmente a contratação temporária de docentes para diversos componentes curriculares, isso não garante a estabilidade na carreira desses professores. Mesmo que ocorra anualmente a contratação desses profissionais para algumas disciplinas específicas, sabe-se que muitos deles também precisam atuar em outras áreas do conhecimento para completar a carga horária. Dessa forma, evoluiu-se pouco na relação de professores atuando nas áreas em que são licenciados. Além disso, a presença anual de contratos, inclusive para componentes que fazem quase uma década sem concurso, indica que a contratação não é apenas para o suprimento pontual de algum docente concursado em licença, mas, que o quadro de professores do Ensino Fundamental II está incompleto.

3 A BUSCA PELA LITERATURA SOBRE O TEMA, OS MARCOS LEGAIS E OS CAMINHOS TEÓRICOS

Este capítulo se subdivide em três seções. A primeira apresenta o movimento inicial de revisão de literatura sobre o tema na perspectiva de buscar situá-lo, considerando a produção acadêmica recente. A segunda, os documentos legais que amparam a condição da formação e atuação docente no país. Por fim, a terceira seção traz aspectos da discussão teórica sobre formação de professores e sobre o conceito de território.

3.1 Revisão de literatura

A primeira aproximação com a literatura sobre o tema de pesquisa ocorreu através de um levantamento de artigos na plataforma de buscas *Scielo* sobre os eixos do estudo, onde verificou-se que pouco se tem trabalhado com o entrelaçamento desses temas, a saber: território, trabalho docente e formação de professores. Apesar disso, notou-se uma produção científica consistente ao realizar a análise de cada eixo isoladamente ou na união de descritores referentes à formação de professores e trabalho docente. Por isso, dividiu-se as buscas em duas subdivisões organizadas por blocos temáticos. A *primeira subdivisão* corresponde as buscas de cada eixo e a *segunda* representa o agrupamento dos eixos da pesquisa. Foram utilizados os filtros de coleção (Brasil), tipo de literatura (artigos), idioma (português) e ano de publicação (2001-2021).

No que se refere a primeira subdivisão, a busca inicial referia-se ao eixo da formação de professores e acionou-se os descritores “formação de professores” e “licenciatura”, os quais abrangeram 165 documentos que após a leitura resultou em 13 arquivos importantes para o estudo e elaborou-se o primeiro bloco temático da seção (apêndice A).

Para esse bloco percebeu-se questões de ordem de legislação educacional para alguns dos componentes curriculares que serão trabalhados no estudo e encontrou-se trabalhos que perpassam pela distorção entre formação inicial e atuação docente. A seleção de alguns trabalhos sobre as séries iniciais e o Ensino Médio justifica-se porque ocorre a existência de pedagogos atuando nas séries finais e indica que o problema não se concentra apenas na etapa selecionada para esse estudo. Ainda para o eixo de formação de professores, realizou-se uma nova busca com a utilização dos descritores “formação de professores” e “educação básica”. Após a

leitura dos títulos e resumos, formou-se o segundo bloco temático para o eixo sob análise (apêndice B). Em consonância com o que se pode observar no primeiro bloco, a nova busca continuou percorrendo as políticas de formação de professores. Observa-se ainda a presença de trabalhos nos dois blocos que reforçam a importância das especificidades das disciplinas ministradas na Educação Básica e que, portanto, exige que o docente as reconheça e saiba trabalhar com elas.

Para o eixo correspondente ao trabalho docente, utilizou-se os descritores “trabalho docente” ou “docência” e “educação básica”. Após a leitura formou-se o terceiro bloco temático pertinente com o tema da pesquisa (apêndice C). O bloco produzido traz alguns textos que manifestam as condições de trabalho que permeiam a prática docente, as quais perpassam também pela formação inicial e continuada dos docentes atuantes nas escolas brasileiras. É possível observar, novamente, a presença de aspectos da legislação educacional na proposição de reflexões sobre os processos formativos para lecionar na educação básica.

O último bloco direciona-se para o eixo do território e utilizou-se a combinação “território” e “educação”. Após a leitura dos títulos e resumos tem-se o quarto bloco temático correlacionado com o estudo proposto (apêndice D), com sete artigos. O bloco relaciona algumas pesquisas utilizando o território como um elemento importante para a análise ou até mesmo como um agente influenciador para a distribuição de políticas públicas educacionais. Há o registro de um estudo relacionando como alguns professores mais experientes e com melhor formação acadêmica conseguem migrar de territórios vulneráveis para territórios menos vulneráveis, sendo esse o estudo que mais se aproxima da pesquisa em andamento. Registra-se ainda a marcante presença do território apenas no sentido de localização em diversos trabalhos.

A segunda subdivisão demonstra os resultados da intersecção dos eixos preponderantes para o estudo. Primeiramente, optou-se por agrupar os descritores “formação de professores” ou “formação docente” e “trabalho docente” ou “docência”, justamente para que os resultados dialogassem com a proposição do estudo, totalizando 182 documentos. Após a leitura dos títulos e resumos chegou-se à construção de um bloco temático com 11 arquivos que contribuem na contextualização da pesquisa em desenvolvimento (apêndice E).

Para esse eixo destaca-se a presença de alguns textos que já haviam sido agrupados em blocos anteriores. Por esse motivo, optou-se por não os agrupar

novamente. Os textos selecionados para o primeiro bloco fazem atravessamentos sobre a legislação educacional, saberes da e para a docência e aponta a importância da formação inicial e continuada para o trabalho do professor. Sendo assim, são textos que possibilitam reflexões pertinentes ao estudo em andamento.

Na segunda busca dessa subdivisão uniu-se os descritores "território" ou "especialidades escolares" e "formação de professores", o que originou 7 trabalhos. Realizada a leitura dos títulos e resumos apenas um trabalho dialoga com a proposição desta pesquisa. Ver apêndice F. A seleção desse texto justifica-se por não ver no território apenas seu aspecto de materialidade. Algo que também é preconizado nesta proposta de estudo. Nota-se a pouca produção acadêmica para a união dos descritores selecionados.

Para encerrar o levantamento bibliográfico, realizou-se a última busca com os descritores "trabalho docente" ou "docência" e "território" ou "especialidades escolares". Foram gerados 24 resultados. Depois de lidos os títulos e resumos selecionou-se uma produção destacada no apêndice G. O texto foi selecionado por apresentar já em seu resumo a importância de conhecer a disciplina em que o docente leciona. Além disso, ele agrega porque problematiza a Geografia dentro dos currículos de Pedagogia, visto que o pedagogo irá lecionar essa disciplina nos anos iniciais e poderá não ter domínio da operacionalização e construção de conceitos geográficos, por exemplo. Somado a isso, se já é pouco o conhecimento basilar para ministrar Geografia nos anos iniciais, a tendência é de que esse conhecimento seja ainda mais insuficiente quando os professores licenciados em Pedagogia ministram Geografia para os anos finais.

Este levantamento indica que existe pouca articulação entre os três eixos abarcados pelo estudo e coloca a pesquisa na perspectiva de contribuir para o preenchimento desta lacuna.

Os subcapítulos seguintes tratarão dos aspectos legais e teóricos que sustentam a pesquisa e, para tanto, iniciará tratando sobre a legislação concernente ao tema de estudo e após revisitará os caminhos teóricos referentes a formação de professores para o Ensino Fundamental II para, posteriormente, contextualizar o território dentro da perspectiva da pesquisa.

3.2 Marcos legais

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 205, dispõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020). Deste modo, é um pressuposto que os profissionais da educação tenham condições de trabalho e formação para que possam fazer a sua parte para dar conta do que anuncia o artigo.

No tocante a formação dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelece no artigo 61 que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (BRASIL, 2020).

Na sequência, o Artigo 62 da mesma lei define sobre a formação necessária para a atuação na educação básica na qual:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2020).

Conforme a lei, a atuação no Ensino Fundamental II deverá ser composta por docentes que tenham nível superior. Contudo, ainda há a presença de muitos professores habilitados apenas na modalidade normal atuando nas séries finais. Além disso, é recorrente a presença de professores licenciados ministrando disciplinas para além do alcance de sua formação inicial. Tal fato, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), levou o Ministério da Educação a adotar a seguinte medida:

Em 2008, considerando a persistência da notória carência por professores com formação específica, o MEC propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, com o objetivo de enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação desse Programa, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 172).

A legislação reconhece uma necessidade e estabelece uma proposição, entretanto, ainda se observa que o problema não está resolvido. Neste sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE) com vigência para o decênio 2014-2024 propõe algumas metas relacionadas à formação docente específica na área de atuação dos professores, as quais serão brevemente exploradas.

A meta 15 do PNE, busca:

[G]arantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Como disposto nos princípios apresentados para a meta, nota-se que uma educação básica de qualidade perpassa por questões relacionadas com a formação inicial e continuada adequada e que forneça embasamentos suficientes para o exercício da docência na área em que esses professores escolheram se licenciar e especializar. A atuação na área de formação pode contribuir, ainda, para o fortalecimento dos cursos de licenciatura específica e os estudantes passariam a ter melhores perspectivas para o seu futuro profissional.

Todavia, a legislação a nível municipal abre brechas que podem corroborar com o atual descompasso entre a formação e a atuação. Ressalta-se o parágrafo único do artigo 19 do Plano de Carreira do Magistério de Canguçu, que trata sobre os concursos públicos que serão realizados para o ensino fundamental II, segundo as áreas de atuação e habilitação:

Parágrafo Único – **Os concursos para a área 2 serão realizados somente quando houver vaga em disciplina para a qual não haja possibilidade de aproveitamento de membros do Magistério, nos termos deste artigo** (CANGUÇU, 1994).

Ou seja, o exposto indica o aproveitamento de profissionais mesmo que de áreas ou níveis de formação distintos. Chama a atenção, também, o fato de não se estabelecer sobre quais critérios e condições se dará esse aproveitamento de profissionais. Enaltece-se ainda que houve alterações neste plano de carreira no ano de 2015, ou seja, após quase duas décadas de publicação da LDB, onde consta a necessidade de formação em nível superior para lecionar no Ensino Fundamental II. Porém, este artigo não obteve nova redação. Dessa forma, não causa estranheza o fato de ter tantos docentes com apenas o magistério ministrando componentes

curriculares específico para os anos finais e tampouco professores atuando sem a licenciatura adequada ao componente curricular que ministra.

No tocante ao regime de trabalho, encontra-se posto no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal o seguinte:

Art. 22 – O regime de trabalho na carreira do Magistério Público é de 20(vinte) horas semanais.

Parágrafo 1º - O Secretário Municipal de Educação e Cultura poderá convocar o professor para cumprir regime suplementar de trabalho até o máximo de 20(vinte) horas semanais. (Canguçu, 1994).

Este artigo expõe que o professor tem a possibilidade de trabalhar quarenta horas semanais a depender da convocação do Secretário Municipal de Educação, entretanto, o artigo não estabelece entre as condições para assumir esse regime suplementar a adequada formação para a demanda apresentada. Essa prática, certamente, apresenta influência direta nos índices de incompatibilidade entre formação e atuação e acarreta prejuízos ao ensino ofertado.

Retornando à etapa selecionada para o estudo, em 1988, a Constituição Federal já apontava no Artigo 210 que seriam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2020). Em 2018, com este precedente e em meio a muitas disputas sobre distintas compreensões de currículo, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que organiza os anos finais do Ensino Fundamental II da seguinte forma:

Tabela 2 - Distribuição dos componentes curriculares por área de conhecimento do Ensino Fundamental II

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: BNCC, 2018.
Organização: Autora, 2021.

Este modo de organizar e distribuir os componentes curriculares na BNCC abre brechas para que sejam consideradas as áreas do conhecimento na seleção e distribuição dos docentes em detrimento das disciplinas específicas vinculadas a formação no curso de licenciatura. Desse modo, a definição de área do conhecimento alarga a possibilidade de atuação sem descumprir com o preceito de vinculação com a formação, desde que dentro da área.

Por meio dessa exposição de marcos legais, verifica-se que a formação inicial em compatibilidade com as disciplinas ministradas na escola permeia os principais documentos que guiam a educação básica no Brasil. Percebe-se, ainda, que ela é primordial para que o professor consiga executar suas tarefas e compromissos.

3.3 Caminhos teóricos

Esta seção traz o suporte teórico para o tratamento dos dados da investigação, ou seja, discussões sobre a formação de professores e o trabalho docente, bem como sobre o território enquanto conceito que possibilita compreender o fenômeno da distorção formação e atuação docente.

3.3.1 A formação de professores e o trabalho docente

Começamos esse tópico lembrando aquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) afirmam:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário [...] **professores qualificados com remuneração adequada** e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, **em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor**, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (BRASIL, 2013, p. 23, grifo nosso).

Entretanto, justamente os pontos realçados no trecho do documento são alguns dos aspectos frequentes nas lutas docentes por melhores condições de trabalho e formação. Como demonstrado na exposição de marcos legais, essa situação está em descompasso com aquilo que prevê a legislação educacional que busca a formação específica em cursos de licenciatura correspondente às áreas de atuação dos professores e o constante aperfeiçoamento docente por meio de cursos de formação continuada (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

De acordo com Gatti (2010), a preocupação com a formação docente para o que hoje corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ocorre

somente no início do século XX. Até então, o trabalho ficava a cargo de profissionais liberais e autodidatas. A autora ainda analisa a conjuntura da época, na qual eram poucas as escolas que ofereciam essa modalidade de ensino e era pouco o quantitativo de estudantes para esse nível escolar.

Na década de 1930, populariza-se nas universidades o modelo de educação que ficou conhecido por 3+1, onde os três primeiros anos representavam o bacharelado e o último ano conferia o grau de licenciatura, conforme apontam os trabalhos de Gatti (2010), Santos; Valeiras (2014) e Metzner; Drigo (2021). Como pode-se notar, a ênfase era habilitar o profissional com a opção de seguir ambas as carreiras, mesmo a distribuição de duração dos cursos não sendo proporcional. Por consequência, o modelo 3+1 trouxe marcas de uma licenciatura frágil, pois a formação era centrada para o bacharelado.

Avançando na linha do tempo, nas décadas de 1960-1970, os trabalhos de Ayres; Selles (2012) e Alvarenga; Silva (2018) indicam que as propostas de implementação das intituladas licenciaturas curtas procuravam aligeirar o processo formativo de docentes para os anos finais do Ensino Fundamental. Algo que não necessariamente resolveu o déficit da falta de entendimento do professor a respeito da ciência na qual estaria se formando. Ainda que se buscasse uma formação específica, ela era precária visto que utilizou do aceleração do processo de formação e não da qualificação e apreensão da construção dos conhecimentos.

O problema das licenciaturas curtas atravessou o século XX e a formação específica ganhou destaque na Lei nº 9.394/1996 e em vigência até o momento. Contudo, ainda se sente os impactos destas formações curtas na segunda metade do século XX, pois a situação da generalização ou polivalência das formações – caso dos Estudos Sociais – embasaram o processo formativo de muitos docentes ainda em atuação. São preocupações e inquietações ainda presentes, como na formação de Arte, pois os estudantes que se formam em Artes Visuais devem, também, ensinar Teatro aos alunos, por exemplo. Além disso, geralmente os concursos públicos não vem considerando a formação em determinados pilares da disciplina de Arte. Na maioria dos casos é exigida a formação ampla em Educação Artística, não considerando que o professor possa ser habilitado em outro segmento da área (ALVARENGA; SILVA, 2018).

A polivalência também é vista como um problema para os professores de Ciências Naturais, pois aceita-se o título de licenciado em Biologia, Física ou Química,

mas essas disciplinas não necessariamente fornecem subsídios para a integralidade do Ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental, em consonância com Ayres; Selles (2012), Reis; Mortimer (2020) e Santos; Valeiras (2014). Por visualizarem essa questão da polivalência como um problema que interfere diretamente na aprendizagem dos alunos, alguns autores acabam sugerindo em seus trabalhos modelos de formação para a área. É o que ilustra o modelo de Santos; Valeiras (2014) onde sugerem que para um professor estar apto para ministrar o componente curricular Ciências no Ensino Fundamental, seriam necessários seis semestres de um curso que abarcasse os conteúdos de Ensino Fundamental. Dessa forma, se ele desejasse seguir a carreira no Ensino Médio cursaria mais dois semestres escolhendo a área de seu interesse (Biologia, Química ou Física). Caso queira ser licenciado em todas as áreas, sua formação levaria seis anos. Essa proposta abre margens para muitas discussões, mas, visto que hoje o profissional habilitado em uma área chega a ministrar três ou mais disciplinas, pode servir como um primeiro ensaio para refletir sobre os caminhos de busca de solução para a recorrente prática de polivalência educacional encontrada no Brasil.

De acordo com Metzner; Drigo (2021), em Educação Física o processo de constituição deste campo de atuação esteve ligado originalmente à ordem militar. Mas é só com a Constituição de 1937 que ela passa a ser obrigatória nos espaços escolares. Em 1987 é que se passa a visualizar as formações na área semelhantes aos dias atuais, ou seja, cursos de bacharelado e licenciatura. Não somente a Educação Física, mas, outras áreas, como a Geografia, oferece a possibilidade de formação em licenciatura e bacharelado, mesmo cada curso tendo suas próprias definições e objetivos. Todavia, há de se destacar a presença de bacharéis sem complementação pedagógica atuando na Educação Básica, o que demonstra mais uma faceta a ser analisada no conjunto abarcado pela formação de professores e trabalho docente e que traz implicações ao ensino ofertado no país.

Falando de complementação pedagógica, há de se refletir criticamente sobre essa postura que Pereira (1999) muito bem inseriu, há duas décadas, mas que continua atual, em uma lógica de improvisação, pois “o que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é possível para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, ‘Dos profissionais da educação’” (PEREIRA, 1999, p. 14). Por isso, Vieira; Santos (2015) lançam o questionamento sobre esses cursos, pois inclusive licenciaturas de

quatro anos de duração já apresentam falhas no processo formativo, o que esperar desses sistemas de complementação?

Os componentes curriculares de Geografia e História também enfrentam constantes desafios no tocante a presença de professores formados em outras áreas ministrando essas disciplinas e, também, casos em que o licenciado em uma dessas disciplinas acaba ministrando ambas. Nessa perspectiva, alguns pesquisadores vêm problematizando, por exemplo, a abordagem historicista da Geografia, “fato é que de modo geral, a geografia ministrada pelos licenciados em História acaba por não fazer uso da abordagem geográfica dos fenômenos, processos e paisagens estudadas, tendendo, conforme já observado, a uma abordagem ‘historicista’ do conteúdo” (SOUZA, 2015).

É preciso ressaltar que esses problemas se estendem a quase todas as áreas do conhecimento, embora possivelmente algumas sejam mais impactadas devido à baixa carga horária semanal que ocupam nos currículos escolares e a um lugar pouco privilegiado na hierarquia curricular. Enfatiza-se que nem mesmo disciplinas com grande carga horária nas matrizes curriculares, como é o caso de Português e Matemática, escapam desses desafios encontrados no trabalho docente. A presença de pedagogos ou professores que não possuem ensino superior completo atuando nos anos finais na rede municipal da pesquisa acende o alerta ao ensino a que os alunos estão submetidos. Nesse sentido, Gatti avalia que em alguns cursos de Pedagogia analisados,

os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes (GATTI, 2010, 1372).

Nesse aspecto a formação já é frágil ainda que o docente trabalhe apenas nas séries iniciais. Anos mais tarde, Pimenta et al (2017) chegou à conclusão semelhante:

As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil (PIMENTA et al, 2017, p. 28).

À vista disso, é preciso problematizar essa situação também na atuação desses professores nas séries finais onde amplia-se os conteúdos específicos. Quando a formação inicial não é adequada, muitas vezes a formação continuada também

assume uma postura inadequada. Nesse sentido, muitas políticas de formação continuada passam a ser entendidas ou vistas como programas de compensação para suprir o déficit da formação inicial inapropriada para o trabalho que o professor precisa realizar e deixam a sua essência jogada à margem. Sendo assim, perde-se o foco de aprimoração e aprofundamento dos conhecimentos da formação inicial e de se atualizar perante as inovações de sua primeira área de formação (GATTI, 2008).

Entra-se assim em um ciclo vicioso de, na tentativa de se resolver um problema, acabar criando outro. Posto isso,

[O] descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p. 114).

Consequentemente, “se o professor não consegue ser o condutor de sua aula - seja por falta de conhecimento específico da matéria, seja por falta de outras condições -, alguém externo a ele ocupa o seu lugar” (CALLAI, 2013, p. 59). Por isso, é necessária a reflexão de que não basta apenas o saber disciplinar ou melhor dizendo saber o conteúdo a ser ensinado, pois existem outros saberes correlatos à docência. Porém, não se pode desvalorizar esse saber, pois apesar de ele não dar conta de tudo que circunda o trabalho docente, ele é fundamental para que a docência ocorra.

Nessa perspectiva, é importante a afirmação de que:

[...] não se pode ser professor sem domínio pleno de conteúdo disciplinar [...] o referido domínio está relacionado ao conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área em questão e à capacidade de operar com as categorias e os conceitos por ela produzidos, além de se ter consciência das principais contribuições dessa área para a compreensão da realidade local e global ao longo do tempo e na atualidade. É esse domínio que dá ao professor mais autonomia para compor o conteúdo escolar e ser trabalhado com os alunos (CAVALCANTI, 2012, p. 28-29).

Além desse aspecto referente a necessidade de sólida formação teórica, a autonomia é um fator relevante na formação e na identidade docente. Nóvoa (1997) pondera que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e que forneça meios para um pensamento autônomo que facilite o processo de autoformação. Para o autor, estar em formação exige, entre outros aspectos, um

investimento pessoal e um trabalho livre e criativo a fim de compor uma identidade profissional.

Além da formação, é preciso estar atento ao trabalho dos docentes, pois “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo” (TARDIF, 2014, p. 128). Nesse sentido, as relações estabelecidas entre professores e alunos podem estar vinculadas a fatores relacionados a fragilidade da formação docente, pois estas fragilidades também causam insegurança, receio e dúvidas para ambos os lados, visto que o trabalho do professor é exposto à toda comunidade escolar.

Em suma, é importante que se enfatize que a formação inicial na área de atuação não garante sozinha o sucesso do trabalho docente, pois como afirmou Freire (2002), somos seres inacabados e continuaremos a ser, independente dos títulos que dispomos. Dessa forma, o que se preconiza é que o professor tenha condições adequadas para realizar seu trabalho e isso decorre, também, da formação inicial e continuada. Sendo assim, não é intenção deste estudo reduzir a docência a aquisição de conhecimentos de determinada área, mas, considerar a importância de sólido conhecimento teórico-prático na área de atuação e reconhecê-lo como um dos pilares para uma docência qualificada e promotora de aprendizagens.

3.3.2 O Território

O território para este estudo foi central, pois trata-se de uma pesquisa de cunho sócio-espacial. Por isso, retoma-se nesse momento aspectos que ajudam a contextualizar a pesquisa. Para Souza (2020), a pesquisa sócio-espacial reúne os esforços da investigação científica onde as relações sociais e o espaço são ambos valorizados e articulados entre si, com densidade durante a construção do objeto e da pesquisa propriamente dita. Por este motivo, não se coloca um objeto de estudo sobre o outro, mas sim, busca-se considerar as relações sociais e o espaço como fundamentais para a análise da distribuição docente a ser realizada. Assim, “o “sócio”, longe de apenas qualificar o “espacial”, é, para além de uma redução do adjetivo “social”, um indicativo de que se está falando, direta e plenamente, também das relações sociais” (SOUZA, 2020, p. 16).

Logo, tanto as escolas e seus docentes quanto o território têm um papel imprescindível para o estudo. Nesse sentido:

Da perspectiva da pesquisa sócio-espacial, é como se tivéssemos duas “camadas” ou dois níveis de conceitos primordiais, sendo o conceito de espaço geográfico um pouco mais amplo, e o de espaço social (que equivale a uma qualificação do espaço geográfico) podendo ser compreendido como mais específico e, a rigor, mais central. Das interfaces do espaço social com as diferentes dimensões das relações sociais emergem os conceitos de *território*, *lugar* e muitos outros, que podem ser vistos como *conceitos derivados* (SOUZA, 2020, p. 32).

Deste modo, o território “como projeção espacial de uma relação de poder, (...), é no fundo, em si mesmo, uma *relação social*. Mais especificamente uma *relação social diretamente espacializada*” (SOUZA, 2020, p. 35). Como bem pontua Souza (2020), a palavra território vem sendo amplamente utilizada tanto em pesquisas quanto em falas cotidianas. Todavia, para muitos o território ainda é visto somente como uma extensão de terra e, ao se utilizar o conceito de território sem a dosagem necessária de cuidado, ele pode ser confundido com outros conceitos tais como espaço e lugar.

Para Saquet (2007, p. 71), “o território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, de territorialidades, no âmbito das relações que acontecem entre a sociedade e a natureza”. Quando entendemos que o território e o trabalho docente configuram um entrelaçamento dotado de relações sociais é porque existe a troca constante dos sujeitos com seus pares, com os outros e destes com o próprio território. Esse pensamento encontra articulação com o de Turra Neto (2015), pois para ele:

Território seria um tipo particular de ação, que articula a materialidade e sujeitos sociais em relação, tanto com esta materialidade, quanto entre si e com os outros. Território existe porque existe coexistência da diversidade num mesmo lugar, o que demanda negociação, diálogos, conflitos, forçando os diferentes grupos a se relacionarem com os outros pela demarcação de pedaços com sua identidade e, a partir destes estabelecer uma relação com a alteridade (TURRA-NETO, 2015, p. 56).

No âmbito escolar, isso é expresso nas narrativas que demonstram o sentimento de posse ou pertencimento a algo e em contraste com aquilo que é de outros. Isso pode ser observado nas frases cotidianas de “minha escola”, “escola de fulano”, “minha turma”, “tua turma”, “nossos alunos”, “alunos da escola tal”, por exemplo. O interessante é que até nessas frases cotidianas há relações sociais e de poder envolvidas, ainda que por vezes as disputas de poder não sejam visíveis a todos. Referente a esse aspecto, é possível ilustrar com as negociações de atuação em determinada escola ou turma. Não raro existem professores disputando uma

lotação em alguma escola ou turma específica e isso acarreta numa série de tratativas com a própria Secretaria Municipal de Educação ou com quem faz a distribuição interna dos professores na escola e mesmo entre os candidatos, revelando uma disputa de poder pelo território docente.

Souza (2020) indica que essas relações sociais estabelecidas dialogam constantemente com o conceito de prática espacial. Para o autor,

[t]odas as práticas espaciais, repito, são sociais. Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade” ...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados*. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma *ação* (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de relações sociais. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de *relação social* e *ação social* (SOUZA, 2020, p. 241).

Por essa perspectiva, podemos observar que desde a distribuição dos docentes até a inserção destes na comunidade escolar está impregnada de relações e ações sociais, além de despertar nos indivíduos o sentimento de pertencimento com o seu local de trabalho visto que para muitos docentes torna-se o seu segundo lar. Esse sentimento de pertencimento é refletido por Milton Santos ao direcionar que o território,

[...] não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 8).

Essa construção da identidade exige constantes disputas de poder, por isso Souza (2020, p. 78), entende que o território é em essência “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Contudo, essa aproximação primeira não deve ser compreendida como um conceito fechado, mas sim como o ponto de partida para um pensar reflexivo sobre o território. Fica evidente que o território e o poder são conceitos interligados, ou seja, não é coerente tentar dissociá-los. Sendo assim, “não é apenas o território que só pode ser concebido, concretamente, com a ajuda da ideia de poder [...] também o poder só se exerce com referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território” (SOUZA, 2020, p. 87). Aprimorando a conceituação de território, em uma segunda aproximação o autor esclarece que os territórios são relações sociais projetadas no espaço enquanto campos de força e não propriamente espaços concretos.

Turra-Neto (2015), também compartilha da ideia de campo de forças, fazendo menção ao próprio Marcelo Lopes de Souza:

A especificidade do conceito de território está no “campo de forças” (expressão de SOUZA, 2001), nas negociações entre os diferentes grupos, que desenham limites e alteridades, nas disputas por uma mesma materialidade, articulada na formação de espaço de ambos, pelas suas ações e práticas (TURRA-NETO, 2015, p. 56).

Nesse sentido, podemos conceber a escola enquanto um território e quando incorporarmos este na pesquisa em desenvolvimento não nos limitamos somente ao aspecto da materialidade que ainda é muito atribuído a esse conceito. No entanto, como o próprio Souza (2020) salienta não se trata de separar completamente a ideia de território de sua materialidade, visto que essa lhe serve de referência. Ao contrário, buscamos o observar em todos os seus aspectos, porque:

No território, há temporalidades e territorialidades, des-continuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade. É espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, formas espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obras e conteúdos. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material (SAQUET, 2007, p. 73).

Com isso, tem o território um papel crucial no estudo, uma vez que ele consegue permear todos os aspectos que envolvem a pesquisa, considerando sua área de profissionalização e área de atuação. Além disso, foi capaz de abranger as relações entre os sujeitos e destes com os espaços escolares.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada durante o período de 2020-2022, durante a pandemia de COVID-19, no qual as escolas municipais atravessaram vários estágios, a detalhar:

- Em 2020, começaram com o ensino presencial, mas ainda no primeiro mês de aula adotaram o ensino remoto emergencial;
- Em 2021, o primeiro semestre também ocorreu de forma remota e no segundo semestre aderiu-se ao ensino híbrido;
- Em 2022, retorna-se ao ensino presencial regular.

Devido ao cenário de incertezas e conseqüente impossibilidade de realizar a pesquisa efetivamente nas escolas, além de compreender que o momento ao qual as coordenações, professores e alunos passavam era de uma adaptação emergencial ao ensino remoto, a pesquisa ocorreu em dois momentos. O primeiro momento foi realizado nos anos de 2020 e 2021, onde fez-se essencialmente uma coleta e análise de documentos pertinentes ao estudo. O segundo momento ocorreu em 2022 com as entrevistas.

No que se refere aos documentos, foram considerados aqueles construídos no âmbito dos interesses da investigação, ou seja, uma planilha para coleta de dados enviada às escolas (apêndice I), e aqueles originados em registros e bases de dados institucionais como IDEB, INEP, arquivo municipal e arquivos de origem escolar. Nesse sentido a literatura de base orienta que:

[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, p. 47).

Cellard (2008), destaca que é preciso aceitar o documento tal como ele se apresenta, ou seja, mesmo incompleto, parcial ou impreciso. O pesquisador não pode modificar o documento. Para quem realiza a pesquisa cabe uma análise crítica do material em cinco dimensões, são elas: o contexto que precisa considerar a conjuntura política, econômica, social, cultural que amparou a criação do documento e também a forma como o autor aborda o tema; o autor e os autores, isto é, quem está por trás das linhas redigidas, algo que ajuda a interpretar até mesmo a forma como certos fatos são tratados; a autenticidade e a confiabilidade do texto que concentram esforços em verificar a procedência do material e a análise da metodologia utilizada na sua produção; a natureza do texto que permeia pelo público alvo e impacta na

forma da escrita; os conceitos chave, a lógica interna do texto, buscando compreender o sentido que alguns conceitos assumem naquela escrita e como são desenvolvidos os argumentos que embasam a narrativa.

As planilhas foram enviadas às escolas municipais em conjunto com uma carta de apresentação disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel (apêndice H). Adotou-se a medida de envio para as escolas após o contato com a Secretaria Municipal de Educação. Ademais, alguns dados que eram solicitados para o ano de 2019 foram encontrados já sistematizados no catálogo de escolas disponibilizados pelo INEP.

A planilha objetivava traçar um perfil das escolas investigadas no que se refere a número de turmas, quantidade de alunos e professores de anos finais e a que modalidade escolar se caracterizava. Também, teve o propósito de coletar dados que seriam os responsáveis para fornecer os subsídios para que se pudesse fazer a análise comparativa entre áreas de formação e atuação para cada componente curricular. Entretanto, só se obteve a devolutiva de quatro escolas, ou seja, pouco mais de 13% das escolas optaram em participar do estudo.

O segundo momento de pesquisa adotou as entrevistas como fonte de coleta de dados, pois trata-se de uma técnica em que:

[O] investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

As entrevistas realizadas podem ser classificadas como entrevistas por pautas, pois:

[A]presenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 2008, p. 112).

A classificação das entrevistas por pautas exemplifica a variação de tempo de um entrevistado para outro, pois cada entrevistado tem suas peculiaridades na construção do raciocínio para atender a demanda do questionamento. Uns são mais objetivos, já outros preferem contextualizar a resposta.

O roteiro buscava contemplar os objetivos da pesquisa com seis questionamentos (apêndice K). A primeira parte buscava traçar um perfil dos

participantes. É válido destacar que embora com um roteiro previamente estruturado, a entrevista não se restringiu a um espaço de perguntas e respostas e novos questionamentos foram acrescentados ao diálogo sempre que se fez pertinente dentro do contexto de cada entrevista.

Para o momento das entrevistas pensou-se em três critérios: abranger todos os distritos; atuar na rede de ensino independente da forma de ingresso; atuar em áreas fora do alcance de sua formação inicial. Foi possível a realização de oito entrevistas, através de mensagens enviadas a professores da rede municipal na qual realizava-se uma triagem para analisar se este adequava-se aos critérios. Após essa triagem, a entrevista era realizada na plataforma *webconf* da UFPel. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e os participantes assinavam e enviavam por e-mail o termo de consentimento livre e esclarecido exposto no apêndice J. Ressalta-se que para garantir o anonimato integral dos professores, não foi relevada a escola ao qual atuam. A sistematização do perfil dos entrevistados pode ser consultada na figura 11, a seguir:

Entrevistado/a	Distrito	Componente Curricular fora da área de formação	Formação acadêmica	Ingresso	Carga horária – Anos finais	Tempo de carreira
A	2º	Ciências, Língua Estrangeira, Português, Geografia e Ensino Religioso	Pedagogia	Concurso Anos Iniciais	20h	29 anos
B	(Zona Urbana)	Disciplina Específica	Matemática	Concurso Matemática	20h	19 anos
C	3º	Língua Estrangeira, Arte e Disciplina Específica	Pedagogia Educação Física	Concurso Educação Infantil Educação Física	20h	10 anos
D	5º	Ciências e Língua Portuguesa	Pedagogia História	Contrato Anos Iniciais	20h	2 anos
E	2º	Ensino Religioso e Geografia	Pedagogia História	Contrato História	20h	3 anos
F	1º (Escola do Campo)	Educação Física, Agricultura e Empreendedorismo, CPA e Disciplina Específica	Geografia	Contrato Geografia	40h	1 ano

G	2º, 3º e 5º	Geografia	História	Contrato Educação Especial	05h	2 anos
H	4º (Escola do Campo e escola rural) Zona urbana	Arte, Educação Física, Agricultura e Empreendedorismo, CPA e Ensino Religioso	História	Contrato História	40h	2 anos

Figura 11 – Perfil dos entrevistados.
Fonte: Autora, 2022.

A entrevistada D optou por responder por escrito aos questionamentos. Como avaliou-se que sua participação era importante, aceitou-se essa exceção.

A pesquisa contempla entrevistados de ambos os sexos, de todos os distritos e dos três tipos de caracterização das escolas municipais, urbanas, rurais e do campo. Ressalta-se que todos os entrevistados estão atuando na rede no ano de 2022, mas menciona-se que a H passou a trabalhar na área da gestão escolar. Observa-se que todos os entrevistados atuam em disciplinas que fogem de sua formação inicial e, também, possuem ingresso pelas mais diversas áreas do conhecimento. A disciplina específica indicada na figura anterior refere-se ao componente curricular de escolha da escola e deve estar associado a um tema transversal. O componente curricular de CPA é exclusivo das escolas do campo, no qual os estudantes estruturam os seus projetos de acordo com a metodologia de ensino dessas instituições. Agricultura e Empreendedorismo é um componente da matriz curricular da rede municipal, mas a disciplina não era abrangida pela pesquisa. Todavia, optou-se por incluí-la na sistematização uma vez em que ele aparece com frequência.

Se faz o registro que a entrevistada B atua também nos anos iniciais sem a formação para essa etapa, o que revela que a prática de atuar sem formação adequada também se faz presente nos anos iniciais. A entrevistada H atuou em todos os tipos de escola (urbana, rural e do campo).

A análise das entrevistas foi feita por meio de três eixos:

- condições para o exercício docente;
- formação continuada;
- território.

No primeiro, busca-se a discussão de aspectos relacionados às condições de trabalho docente que a rede fornece. Esse eixo é importante para que possamos melhor compreender o segundo que perpassa pela formação continuada dos professores, ou seja, como e se ocorre, qual o suporte e como é desenvolvida. O contexto demarcado irá indicar a interpretação do último eixo de análise que é o território dentro da narrativa trazida pelos docentes.

5 OS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os dados da investigação. Encontra-se subdividido em três seções que abordam, respectivamente: a composição do quadro docente, as planilhas enviadas às escolas e as entrevistas realizadas com os docentes.

5.1 Composição do quadro docente

Sabe-se que a formação inicial é apenas uma das etapas da formação docente. Em conformidade com os trabalhos de Tardif (2014) e Cavalcanti (2012) ela não abarca todas as necessidades da docência e nem contempla todos seus saberes, considerando os saberes advindos da experiência e os curriculares que podem variar dependendo da instituição escolar. Porém, não se pode relativizar a importância da formação inicial, porque “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39). Ou seja, o professor está sempre em um processo formativo construindo novos saberes que são operacionalizados e refletidos no próprio trabalho docente.

A formação inicial tem seu papel de enorme relevância, pois lembrando do que nos ensinou Freire (2002), não podemos ensinar o que não sabemos e, portanto, não se pode normalizar a divergência entre a formação docente e o exercício da profissão, pois tende a acarretar prejuízos pedagógicos, tanto aos alunos quanto aos professores.

Em nota técnica produzida pelo INEP (nº 020/2014), há um indicador de adequação da formação do docente da educação básica organizada por cinco grupos conforme disposto na figura 12.

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Figura 12 - Quadro das categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.

Fonte: Nota Técnica nº 020/2014, INEP, 2021.

Considerando esses grupos foi possível classificar as escolas de Canguçu no ano de 2019, podendo ser observada a classificação na figura 13.

NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EMEF IRMÃ MARIA FIRMINA SIMON	66,7	—	28,4	—	4,9
EMEF PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS	66,7	—	33,3	—	—
EMEF DOM PEDRO II	57,8	—	42,2	—	—
EMEF CARLOS MOREIRA	55,6	—	44,4	—	—
EMEF HEITOR SOARES RIBEIRO	53,7	—	46,3	—	—
EMEF ALBERTO BERGMANN FILHO	52,8	—	47,2	—	—
EMEF GERALDO ANTÔNIO TELESKA	50	—	40,6	—	9,4
EMEF VICTOR MARQUES PORTO	42,9	4,8	41,3	11	—
EMEF DR JAIME DE FARIA	42,9	—	42,9	—	14,2
EMEF PRESIDENTE CASTELO BRANCO	42,9	—	45,7	—	11,4
EMEF GUIDO TIMM VENZKE	41,7	—	25	—	33,3
EMEF CARLOS SOARES DA SILVEIRA	41,7	—	58,3	—	—
EMEF OSCAR FONSECA DA SILVA	40	—	60	—	—
EMEF JOSÉ LUIZ DA SILVA	38,6	—	61,4	—	—
EMEF SECUNDINO SILVEIRA DA SILVA	37,5	—	37,5	16,7	8,3

EMEF SANTO ÂNGELO	35,7	—	64,3	—	—
EMEF SÃO LUIS GONZAGA	35,1	—	54,1	—	10,8
EMEF VINTE DE SETEMBRO	35	—	65	—	—
EMEF SANTA MARIA	34,5	—	56,4	9,1	—
EMEF GONÇALVES DIAS	33,3	—	42,9	—	23,8
EMEF MARECHAL FLORIANO	32,4	—	54,1	2,7	10,8
EMEF CRISTO REI	31,9	—	68,1	—	—
EMEF FRANCISCO MEIRELES	30,8	—	53,8	—	15,4
EMEF JÚLIO DE CASTILHOS	30,6	—	47,2	—	22,2
EMEF SÃO JOAO BATISTA DE LA SALLE	23,8	—	66,7	9,5	—
EMEF JOSÉ MARIA DUTRA	20,4	—	67,3	—	12,3
EMEF JOAQUIM NABUCO	16,7	—	52,4	—	30,9
EMEF EUCLIDES DA CUNHA	—	—	—	—	—
EMEF FRANCISCO JOSÉ BARBOSA	—	—	—	—	—
EMEF MARECHAL DEODORO	—	—	—	—	—

Figura 13 - Quadro dos indicadores da formação docente por escolas municipais de Canguçu/RS em 2019.

Fonte: Catálogo de escolas, INEP, 2021. Organização: Autora, 2021.

A primeira informação relevante é de que as escolas listadas em verde se referem às escolas urbanas do município. A leitura desses números revela que 7 escolas alcançam 50% ou mais de compatibilidade entre a área em que o docente é formado e a área em que ele leciona. Isso significa que 23 escolas estão abaixo dos 50%, lembrando que a meta do PNE é de 100% até 2024. Nesse sentido, é preciso o adendo de que três escolas aparecem sem dados.

Perante o apresentado, ainda é preciso que se faça a ressalva que o PNE se encaminha para os últimos anos de sua vigência e que as metas para o seu cumprimento estão longe de serem atingidas, considerando o esvaziamento enquanto política de qualificação da educação nacional nos últimos anos, por parte do governo federal.

O mapa da figura 14, na sequência, busca retratar as escolas na qual a formação está adequada à área de atuação com índices superiores a 50%. São escolas da sede ou próximas a zona urbana. Não se registra a presença de escolas no terceiro, quarto e quinto distritos.

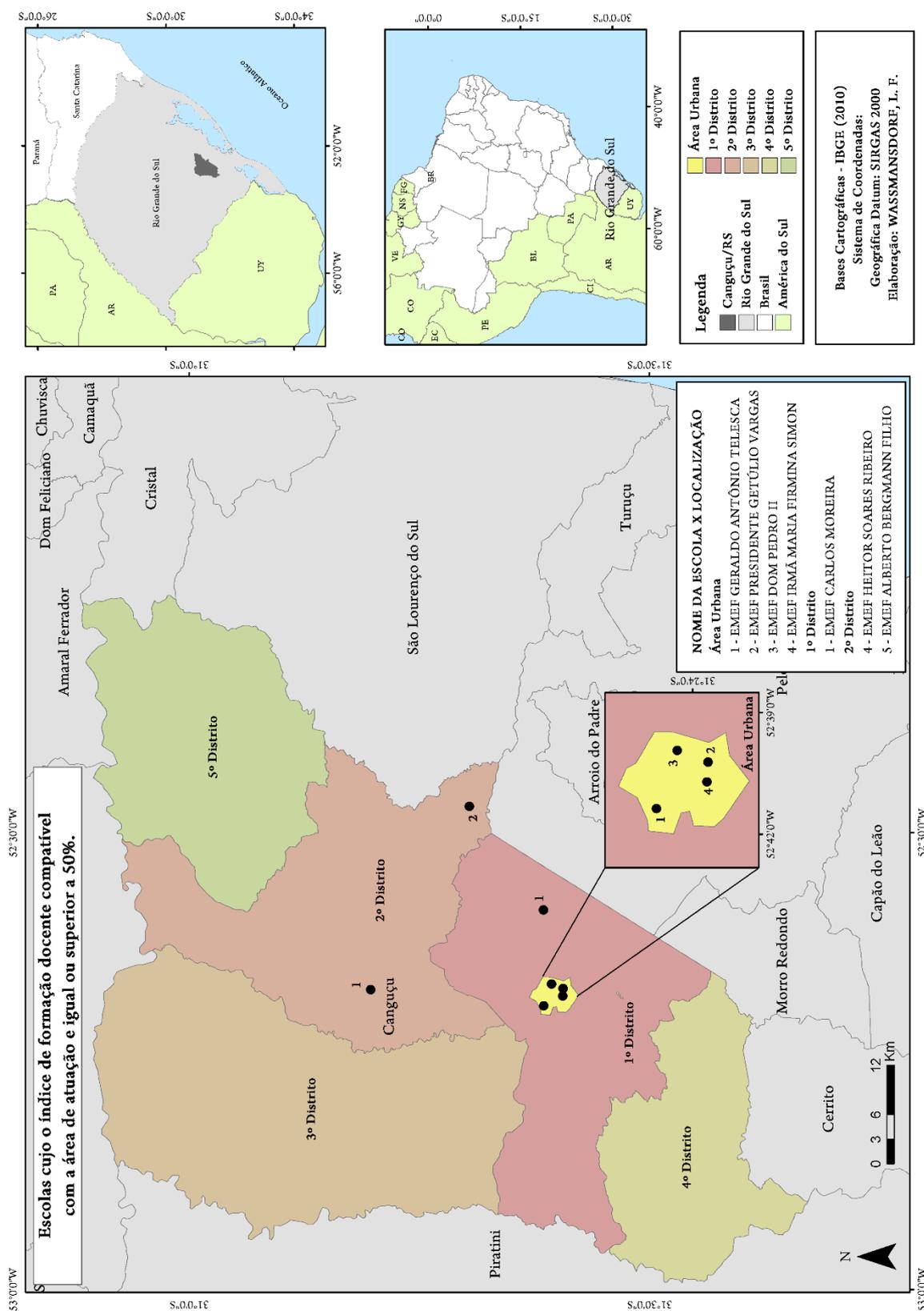


Figura 14 – Escolas cujo índice de formação docente compatível com a área de atuação é superior a 50%.

Elaboração: WASSMANDORF, L. F., 2022.

Observa-se ainda a presença de uma escola com apenas 16,7% de docência compatível com a formação acadêmica, sendo aparentemente a escola do primeiro distrito mais longe da sede. É importante salientar que embora algumas escolas estejam localizadas próxima a sede, estas podem apresentar estradas de difícil acesso, portanto, não se pode confundir proximidade com uma distância em linha reta. Tem-se o registro de 14 escolas com índices inferiores a 40%, o que equivale a quase metade da totalidade das escolas do município. Com base nessas interpretações, percebe-se que o grupo 1, que representa a formação ideal, está muito longe de assumir o protagonismo nas escolas. Mas por que essa afirmação? Porque o protagonismo é exercido pelo grupo 3, representante de professores não formados na área em que atuam. O grupo 3 foi superior ou igualou os resultados do grupo 1 em 18 escolas municipais, ou seja, 60% das escolas têm mais professores no grupo 3 do que no grupo 1. Isso considerando sempre a ausência de dados de três instituições que poderiam acentuar o problema. Ao observar a figura 15 no seguimento do texto, que retrata esses dados, nota-se que todas as escolas do quarto e quinto distritos entram nessa estatística.

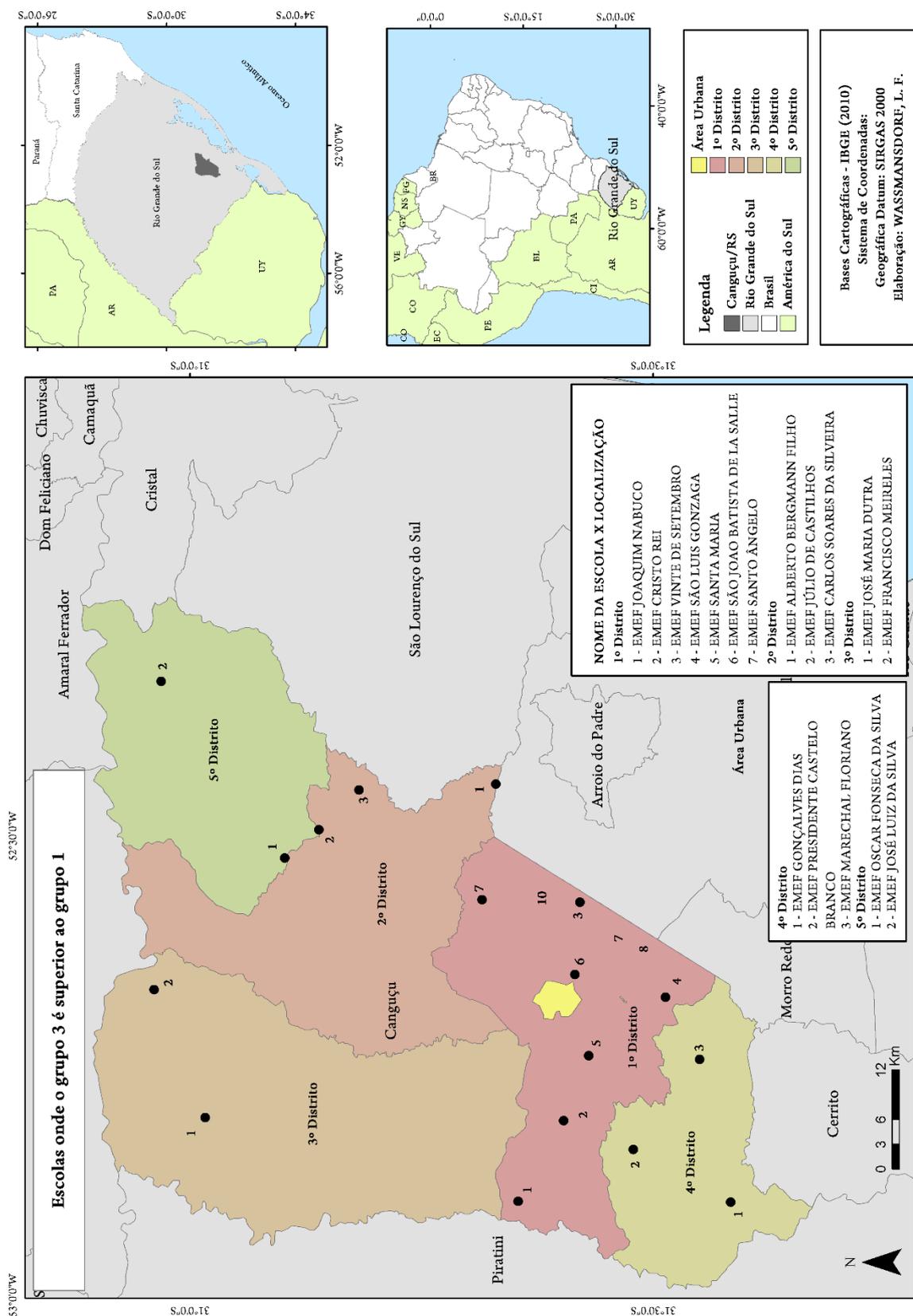


Figura 15 – Escolas onde o grupo 3 é superior ao grupo 1.
 Elaboração: WASSMANSDORF, L. F., 2022.

Verifica-se, também, através da interpretação dos dados que todos os grupos abrangidos pela Nota Técnica nº 020/2014 do INEP, enquadram-se para o município de Canguçu/RS. O grupo 2 correlacionado a bacharéis sem licença para a docência é o menos recorrente, pois é registrado em apenas uma escola e com baixo índice. Todavia, o grupo 4, alusivo a profissionais com ensino superior que não se enquadram em nenhum dos outros grupos, aparece em cinco oportunidades, ou melhor, em mais de 16% das escolas existe “professores” que não possuem magistério ou licenciatura, não possuem complementação pedagógica e não são bacharéis na área de atuação. Surge disso duas perguntas inevitáveis: Eles são formados em quê? Como foram inseridos na docência? Para esses questionamentos não conseguimos respostas na execução dessa pesquisa até porque eles se revelaram como uma das novas inquietações surgidas pelo estudo.

Por fim, o grupo 5 que são os docentes que não possuem ensino superior e que na realidade são os professores formados em cursos de magistério que pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 só poderiam atuar até o 5º ano dos anos iniciais. Em Canguçu/RS, eles aparecem em 13 escolas, em outros termos, mais de 43% das escolas possuem profissionais sem nível superior atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Provavelmente, eles ocupam estes cargos pelo reaproveitamento de docentes que era assinalado no Plano de Carreira do Magistério Municipal analisado. Todavia, já foi considerado nessa dissertação a frágil formação dos professores de anos iniciais para trabalhar com conteúdos específicos dentro do próprio Ensino Fundamental I.

É importante evidenciar que das sete escolas que apresentam situação mais favorável quatro são urbanas. Esse dado é interessante, pois Canguçu/RS só contabiliza cinco escolas urbanas e 80% delas ultrapassam a marca 50% de docência adequada. Ao passo que as escolas localizadas na zona rural, que compreendem mais de 83% do total de instituições de ensino, apenas indicam que três delas atingem a meta de 50% de docência em harmonia com a formação. As três melhores escolas rurais do grupo 1 estão localizadas no primeiro e segundo distritos.

Cruzando os índices em análise com a localização distrital das escolas evidencia-se a área urbana como privilegiada para o exercício da docência na área de formação. Identifica-se ainda que há uma tendência de que quando mais distante da zona urbana mais acentua-se os índices de divergência. Isso não refuta a presença de escolas próximas a sede com alto índice de incompatibilidade entre atuação e

formação, pois na verdade isso revelou-se como uma característica da própria rede docente, conforme será visto no mapa exposto pela figura 16.

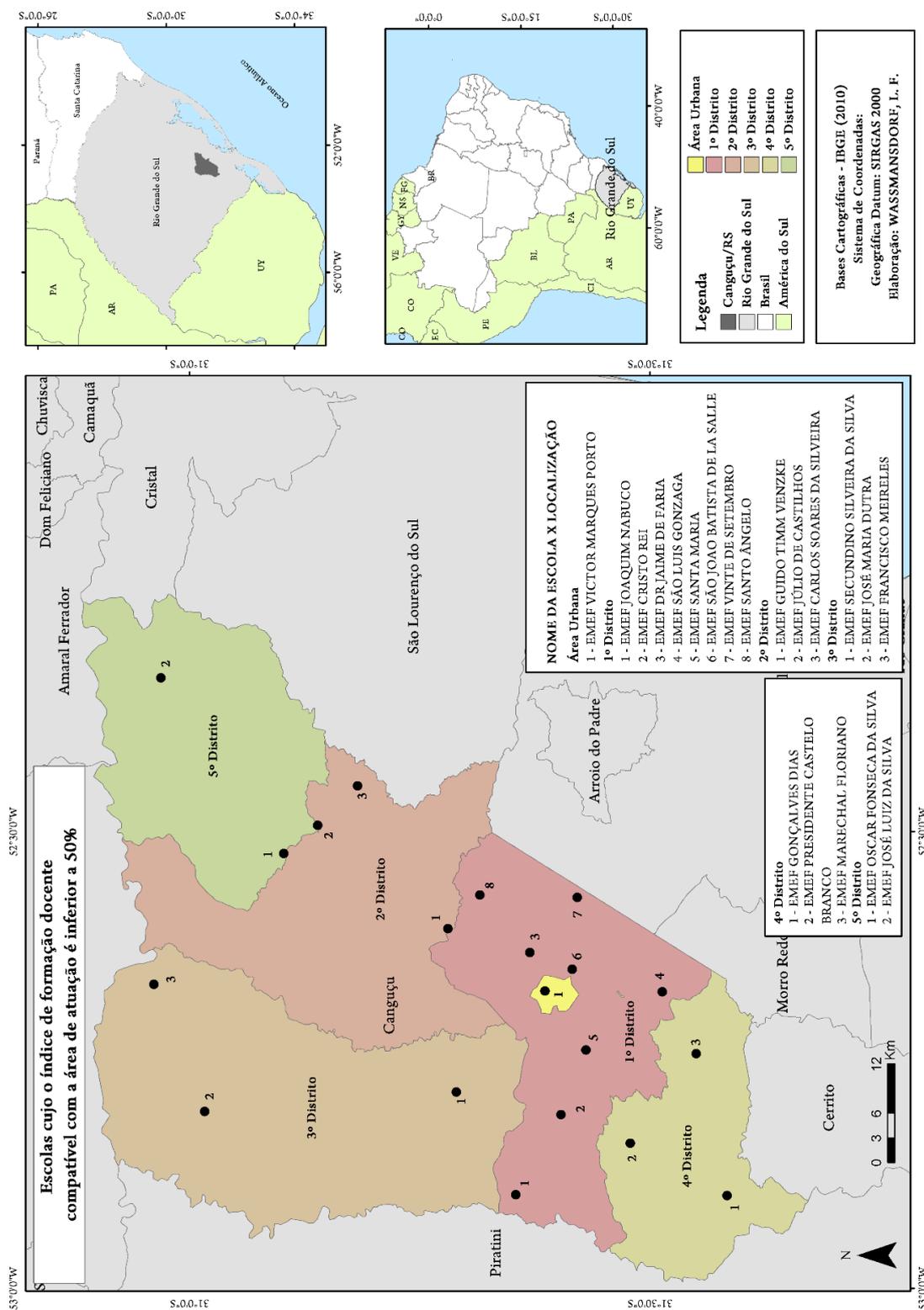


Figura 16 – Escolas cujo índice de formação docente compatível com a área de atuação é inferior a 50%.

Elaboração: WASSMANSDORF, L. F., 2022.

Após essa exposição, chama a atenção o fato de que todas as escolas do quarto e quinto distrito sempre aparecerem nos mapas, cuja finalidade é demonstrar a maior divergência entre formação e atuação, o que pode também estar relacionado com aspectos territoriais bem como culturais do município.

Enquanto os dados exibem diversas inadequações na docência, há uma geração de professores ansiosos para ocupar o lugar que a legislação educacional reserva para eles, mas que parece não ser uma prioridade no município. Além disso, algumas áreas, como já indicado, estão há mais de uma década sem concurso.

5.2 As planilhas enviadas

Conforme já destacado na metodologia, as planilhas referem-se a quatro escolas, em torno de 13% do total. O número reduzido de retorno das planilhas pelas escolas pode ser entendido como uma possível intimidação diante de resistências do órgão gestor em socializar informações e, também, como uma dificuldade de gerenciar preenchimento e devolução em face de acúmulo de tarefas burocráticas.

A caracterização do perfil das escolas participantes está sistematizada na figura 17, a seguir:

Escola	Localização	Nº de alunos	Nº de professores
EMEF São Luiz Gonzaga	1º distrito	45	8
EMEF Santo Ângelo	1º distrito	44	8
EMEF Dom Pedro II	Zona Urbana	71	6
EMEF Júlio De Castilhos	2º distrito	20	07

Figura 17 – Perfil das escolas que preencheram a planilha.
Fonte: Autora, 2022.

Nenhuma escola do Campo participou deste momento da pesquisa. Todas as escolas eram compostas por uma turma referente a cada ano do Ensino Fundamental II. Destaca-se que a soma dos docentes da pesquisa representa o total de 29 professores.

Na escola Dom Pedro II todos os docentes continuam, no mínimo, 20 horas semanais nos anos finais. Registra-se a expressão “no mínimo”, pois profissionais de Língua Portuguesa e Matemática comumente têm mais de 20 horas semanais para conseguir atender a todas as turmas. Sendo assim, eles não possuem horários livres

na escola, mas são remunerados pelas horas acrescidas de trabalho. Na escola São Luiz Gonzaga alguns docentes possuíam 12 horas semanais e os demais 20 horas. Na escola Júlio de Castilhos, apenas dois docentes apareciam com menos de 20 horas semanais nos anos finais. Na escola Santo Ângelo observou-se a maior quantidade de divisão de carga horária, visto que se registrou um professor com 04 horas, alguns com 10 horas, um com 12 horas e restante com 20 horas semanais. Todavia, há de se realizar a menção que não se notou a influência de ser contrato ou concurso para aqueles que não completam as 20 horas de jornada laboral, visto que nas duas formas de ingresso observou-se essa ocorrência.

Para discorrer sobre a formação acadêmica dos professores optou-se por realizar a análise por componente curricular e tem-se o seguinte:

Para lecionar Matemática, haviam em todas as escolas docentes com formação na área. Dois eram concursados e dois contratados na área de Matemática. Todavia, houve o registro de uma docente concursada em anos iniciais, com formação no magistério, atuando nessa disciplina em uma turma, algo que deve estar atrelado ao fechamento de carga horária. Ou seja, para essa disciplina o registro de divergência entre formação e atuação é baixo. No componente curricular de Português, todos tinham formação e ingresso no serviço público por essa área. Chama a atenção o fato de que todos eram concursados. Também não houve divergência entre formação e atuação.

Em Ciências, três tinham formação adequada se considerarmos que a Biologia é a licenciatura aceita para esse componente curricular. Três eram nomeados, mas um não tinha formação adequada, visto que era nomeado para os anos iniciais. Um era contratado e com ingresso nessa área. Em Educação Física tem-se um concursado com formação compatível e que ingressou no serviço público por essa disciplina, um concursado em Educação Especial e dois contratados com formação e ingresso por Educação Física. A Geografia possuía dois professores contratados com licenciatura na área e dois concursados formados em História. Todavia, um dos concursados formados em História ingressou no serviço público via anos iniciais.

Para História, tem-se três concursados em anos iniciais e um concursado por e com formação em História. Entretanto, um dos concursados em anos iniciais possuía formação em História. Em Arte tinha um contratado de Português, um concursado em Arte com formação ideal e dois concursados em anos iniciais sem formação compatível. No componente curricular de Ensino Religioso havia um concursado em

Arte sem formação para Ensino Religioso e três concursados em anos iniciais sem formação compatível. Por fim, em Língua Estrangeira havia um concursado por anos iniciais que possuía licenciatura em Geografia, um contratado de Português com formação em Letras, um concursado em Português com formação em Letras (Português – Inglês) e um concursado de anos iniciais sem formação ideal. Chama a atenção que na escola Santo Ângelo o professor formado em Geografia, cujo ingresso ocorreu por anos iniciais, ministrava Língua Estrangeira, mas não tinha carga horária em Geografia. Enquanto isso, a Geografia era ministrada por um concursado em História.

Observa-se a distorção entre formação e atuação em todas as escolas que preencheram a planilha e verifica-se que os componentes de Português e Matemática foram os únicos em que a formação ideal era condição básica para o exercício da docência naquela disciplina. Os mais prejudicados segundo os dados levantados eram os componentes com menor carga horária semanal, isto é, Arte, Ensino Religioso e Língua Estrangeira que contemplam apenas um período semanal em cada turma de anos finais. Para História e Geografia é previsto dois períodos semanais, Ciências e Educação Física são previstos três e Português e Matemática cinco períodos por turma.

Nitidamente verifica-se que quanto maior a importância da disciplina na hierarquia curricular, maior a carga horária e mais propensão a uma atuação com a formação adequada, considerando que a facilidade em compor a carga horária com uma disciplina diminui a distorção. Todavia, todas as disciplinas de uma matriz curricular são essenciais para promover a educação integral como prevê a própria constituição. O prestígio de alguns componentes curriculares em detrimento de outros vincula-se a um processo de construção histórica. Conforme Varela (1994) a hierarquização do currículo surge a partir do Renascimento e estende-se à atualidade. O currículo começa a ser estruturado a partir das concepções que se têm sobre a infância e sobre o que se espera que aquele sujeito em formação alcance. Inicialmente, o currículo foi montado para atender os interesses da Igreja e a verdade do que era apresentado pouco era questionada. Com o avanço do capitalismo, o currículo passa a ser moldado para atender a lógica do mercado. Nesse sentido, pode-se pensar o currículo na perspectiva de formar um sujeito que produza no menor tempo possível, mas que não desenvolva a criticidade que vai na contramão dos

detentores dos meios de produção. E nessa perspectiva, Arte, História e Geografia não são saberes de peso, justificando sua baixa carga horária.

Pelo exposto, embora tenha ocorrido ao longo dos séculos algumas mudanças no entendimento do que seja currículo, assim como na sua composição, a hierarquização curricular que se tem hoje encontra-se vinculada a esse processo. Não por acaso alguns componentes curriculares possuem um maior prestígio enquanto outros são sempre questionados tanto no que se refere a carga horária que ocupam nas matrizes curriculares quanto ao processo de formação docente para atuar nesses componentes, conforme já foi discutido no referencial teórico. Nesse contexto, o processo de organização curricular é pouco nítido para os docentes e para os estudantes.

Ao usar o termo grade para identificar a matriz curricular pode se fazer a analogia de que os docentes muitas vezes encontram-se presos naqueles conteúdos programáticos e pouco conseguem questionar sua verdadeira utilidade e importância.

Para Varela,

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. (VARELA, 1994, p. 93).

Por consequência, os estudantes incorporam esse processo e, não por acaso, a maior preocupação dos estudantes refere-se aos componentes curriculares de matemática e português. Ademais, os outros componentes da matriz são tratados como de menor exigência, permitindo que professores de distintas formações possam dar conta deles.

Para Júnior, Santiago e Tavares (2011),

O currículo, então, é tanto objeto de apropriação e assimilação particular e individual, social e coletiva do conhecimento acumulado na história da humanidade, como expressão da força de trabalho, do caráter produtivo dessa humanidade. (JÚNIOR, SANTIAGO, TAVARES, 2011, p. 193).

Destaca-se ainda a presença de professores de anos iniciais atuando nas mais diversas disciplinas dos anos finais, muitos destes apenas com o magistério. Situação que indica a falta de professores nas áreas específicas e a grande oferta de formação em cursos de pedagogia, inclusive a distância. Também, o não cumprimento da LDB n.9394/96 que indicava a formação de todos os professores em nível superior.

5.3 As percepções docentes

Esta seção destina-se a discutir as entrevistas com os docentes, os quais serão identificados por letras. A apresentação e discussão das entrevistas foi organizada a partir dos três eixos de análise, a relembrar: condições de trabalho docente, formação de professores e território.

5.3.1 As condições de trabalho docente

Buscamos nesse eixo enfatizar a percepção dos docentes em relação às condições do trabalho docente.

Para a entrevistada A, as condições são boas, pois a escola oferece recursos didáticos suficientes e se tem o mínimo para trabalhar. Ou seja, é uma questão de perspectiva a afirmação de que ter o mínimo pode ser considerado algo bom. A entrevistada B também relata que possui boas condições no que se refere ao material didático, mas em termos de infraestrutura da escola essas condições são bem precárias, visto que a escola não é forrada, não possui acessibilidade e vê a falta de alguns equipamentos.

Já C caracteriza da seguinte forma as condições de trabalho:

A gente trabalha dentro das possibilidades que nos oferecem. [...] Eu acredito que a gente se doa no tempo da escola, quando a gente tem parcerias [dos colegas] ou da direção, a gente tem mais facilidade para executar o trabalho. Então eu acho que hoje está mais tranquilo. A gente consegue ter essa troca lá dentro da escola. Mas é muito limitado, não tem verba, na minha área da Educação Física a gente vive catando coisinhas para [fazer promoções] e poder comprar alguma coisa para os alunos participarem de eventos. [...] a gente sabe que a escola não tem verba. A minha escola é uma escola muito pequena, então, às vezes eu fico até meio assim de pedir também. [...] A gente sabe os limites das escolas porque o que elas têm de verba é fazendo uma rifa para comprar material para dentro da escola. [...] Toda vez que a gente tem um projeto extra a gente acaba esbarrando em outras coisas negativas que a gente não consegue executar. Então, vou dar um exemplo: a gente tem um espaço muito bom, é um espaço esportivo que teve abertura para o município, mas daqui de fora [zona rural] não consegui levar meus alunos. Existe a parceria dentro da escola, mas a gente tranca no transporte porque também demanda valores. Então a gente não consegue fazer tudo aquilo que a gente tem vontade (ENTREVISTADA C, 2022).

O espaço esportivo a que se refere a professora é na zona urbana e a escola fica distante dele aproximadamente uns trinta quilômetros. Na visão da entrevistada E, as condições são péssimas, porque têm escolas com precariedade de materiais pedagógicos “e o professor tem que tirar tudo do bolso”. A afirmação também é reforçada pelo entrevistado F, que está em seu primeiro ano de docência, pois ele narra que “eu tenho um campo cheio de “cacuruto” e se nós mesmos não ajeitamos e

os pais não trouxeram as traves, não sai jogo, né. Agora tem um episódio que como não tinha bola de vôlei de fundamento e na secretaria deram aquela bola toda estourada, eu comprei uma bola”. Ainda analisa:

As condições são quadro branco e apagadores na sala. É bem complicado né, porque a gente chega cheio de expectativa e eu tomei um banho de água fria. [...] Quando eu cheguei na escola eu pensei: vou chegar lá, vai ter minha chamada, vai estar tudo organizadinho. Mas eu cheguei na escola e segue a prosa como se eu fosse nativo da escola. Eu que perguntei qual é a base, qual é a ementa do currículo que estão usando, o que estão dando de conteúdo, quem são na escola, o que fazem. Mas tu tens que te virar muito sozinho. Isso não mudou. Por exemplo: essa disciplina específica que eles tinham uma decisão de fazer –Tradicionalismo e Cultura – não tinha nem ementa. Então eu tive que criar uma ementa. Aí eu fiz, digamos assim, grosso. [...] eu esperava condições melhores, não é um espaço ruim de trabalhar, muito pelo contrário, eu gosto. Mas nesse aspecto acho que as condições são bem precárias (ENTREVISTADO F, 2022).

Nota-se na fala do entrevistado que está decepcionado com as condições encontradas em seu primeiro ano de docência. Essa sensação de decepção pode contribuir para repensarem a mudança de carreira. Em conformidade com o entrevistado anterior, H também reflete sobre as condições mínimas e a vontade de desistir de sua primeira contratação:

Eu acho que é o básico, as mínimas. Não tem muitas condições que nos oferecem, acho que deixa bastante a desejar. Relacionado ao planejar, as horas destinadas para o planejamento e formação continuada são pouquíssimas, também. (ENTREVISTADA H, 2022).

A entrevistada H relata que trabalhava em três escolas e com diversos componentes curriculares e, portanto, pensou: “vontade de largar as três, mesmo. Porque o cansaço da sobrecarga de trabalho era horrível. Mas no final, mês após mês, consegui”. Ela conta que o deslocamento apenas para uma escola levava 1h45m.

Entretanto, para G:

As condições são boas, a escola, o suporte pedagógico, os alunos são muito bons... são muito educados. Digamos que o material é bom, agora que os alunos têm notebooks para utilizar e o material didático é bom também. [...] A gente tem a hora atividade que é destinada para fazer formações, que também são ofertadas pelo município (ENTREVISTADA G, 2022).

Os *notebooks* a que se refere a entrevistada fazem parte de um programa da Prefeitura Municipal para a área da educação que está sendo implementado em 2022. Sendo assim, os alunos de 1º a 5º ano ganharam um *tablet* e os alunos de 6º a 9º ano receberam um *notebook*. Os equipamentos são dos alunos para uso em casa e nas escolas, embora dependam que a escola possua uma boa rede de internet. Os professores receberam um *chromebook* para realizarem os seus planejamentos e demais atividades correlatas à docência. Todavia, apenas os docentes efetivos

dispõem do equipamento. Os professores temporários com ingresso via contrato ou profissionais da área da gestão escolar permanentes ou temporários não foram contemplados.

Nota-se que as condições dependem muito do olhar de cada entrevistado e de suas vivências, enquanto uns orientam sua percepção em termos de estrutura física, outros analisam o amparo pedagógico dentro das próprias instituições. Alguns observam desde o deslocamento até chegar na escola, outros refletem a partir das necessidades de seus próprios componentes curriculares. Todavia, se o professor não tem um bom preparo pedagógico para atuar nesses componentes, isso pode interferir até na forma em como eles avaliam os recursos e materiais didáticos disponíveis. Por exemplo, a entrevistada E, que ministra aulas de Geografia, relata não gostar e não entender nada sobre mapas. Então, cabe questionar se ele consegue definir o que seria um bom mapa e se esse recurso é utilizado, já que aparentemente há uma resistência perante esse material. Se faz ainda pertinente refletir se essa possível resistência não advém da própria falta de formação específica, pois a narrativa da docente indica fragilidades no processo formativo básico da professora.

As entrevistas não estabelecem parâmetros sobre o que seriam adequadas condições de trabalho, embora todos tenham citado problemas que assinalam expectativas e necessidades para o trabalho na profissão que revelam vulnerabilidades nas condições de trabalho. É importante salientar que todos indicaram contentamento em receber o piso nacional e que esse é um fator que os motiva a seguir enfrentando os percalços da docência.

Porém, há de se ressaltar a condição dos docentes em início de carreira, pois concorda-se com o pensamento de Nóvoa (2022, p. 92) quando afirma que os primeiros anos como professor são os mais decisivos na vida profissional, pois “marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional”. Uma professora entrevistada optou por trocar a sala de aula por um cargo de gestão escolar por acreditar ser mais tranquilo, o que faz com que se reflita sobre quais condições foram ofertadas a ela em seu primeiro ano de docência. Da mesma forma, qual o amparo pedagógico que o professor F encontrou ao ter que construir uma disciplina do zero totalmente fora de seu alcance formativo inicial? O quão desestimulante é ter que custear todo material e recursos didáticos para atuar na profissão conforme relatou a entrevistada E, que

também está em início de carreira? Também cabe questionar o quanto deve ser entristecedor para uma professora querer mostrar um novo espaço de aprendizagem para seus alunos e esbarrar na falta de verba para o custeio de um transporte.

O desencanto revelado em algumas falas é fruto do “tempo entre-dois” a que se refere Nóvoa (2022). Mas o que seria esse tempo? Para o autor, esse tempo refere-se ao fim da formação e ao começo da profissão. Nóvoa destaca que esse período de três a quatro anos é fundamental para que se crie a identidade profissional docente. O autor propõe analisar esse tempo de duas maneiras:

Podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação tendo este ponto como alvo. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional. Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas (NÓVOA, 2022, p. 94).

Se faz primordial pensarmos nos dois aspectos levantados pelo autor, pois: Será que as universidades têm realizado elos com as escolas? Será que há esse acolhimento e acompanhamento com os professores jovens que ingressam em uma equipe já constituída? Pelos relatos apresentados nota-se que sobram “nãos” para os dois questionamentos apresentados. Também é importante considerar a remuneração para a permanência na profissão, na qual jovens professores entraram cheios de expectativa e esperança na possibilidade de contribuir de diferentes formas para a sociedade. E se a prefeitura não estivesse cumprindo a lei do piso nacional, será que esses docentes continuariam em suas carreiras?

Nota-se que seis dos oito entrevistados assinalam condições precárias para o exercício docente. Quatro entrevistados ainda mencionam que o tempo de planejar é mínimo, porque os horários vagos na escola geralmente são utilizados para cumprir alguma demanda da escola, seja cobrindo a ausência de algum professor ou organizando um evento. O dia da hora atividade (dia de planejamento ou formação), não consegue dar conta de todas as necessidades dos docentes: elaborar aula, fazer as avaliações, fechar as notas e pareceres, fazer o registro pedagógico mensal. Assim, o docente tem seu trabalho intensificado, extrapolando sua carga horária semanal, como já problematizado por Oliveira (2006). Conforme a autora, essa intensificação do trabalho docente se expressa em três dimensões. Uma ocorre na

própria jornada de trabalho e se caracteriza por estratégias em que os docentes assumem novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade, advindas das reformas educacionais. Outra se refere à ampliação da jornada de trabalho em função de os docentes assumirem mais de uma jornada de trabalho, em diferentes estabelecimentos públicos e/ou privados por necessidade de complementação do salário. Uma terceira dimensão da intensificação do trabalho docente decorre da extensão da jornada dentro da escola em que o profissional atua. As atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o docente amplia seu trabalho realizando-o em casa.

É relevante o fato de ter sido abarcado diferentes tipos de condições docentes permeando temáticas tais como: horas destinadas para formação, remuneração, deslocamento, apoio pedagógico, verbas, infraestrutura e recursos didáticos. As condições docentes relacionam-se também com questões de saúde. Nas falas de alguns entrevistados é possível perceber o quanto se sentem desmotivados e, de certa forma, com intenções de afastamento da profissão. Conforme aponta Barros e Grabela (2017, p. 78), deriva de “uma desvalorização da figura do professor [...]. As condições de trabalho constituem um dos fatores principais do mal-estar docente”. Como fatores principais para o mal-estar docente, os mesmos autores destacam:

As más condições de trabalho, a escassez de materiais e equipamentos, a falta de qualificação do quadro técnico pedagógico, o aumento das cobranças pedagógicas e avaliativas, a falta de espaço apropriado para a reflexão da prática docente, a tripla jornada de trabalho, a falta de reconhecimento social, o esgotamento físico e mental, a violência verbal, física e moral, vêm contribuindo para o quadro de “mal-estar docente”, representado por desânimo e desinteresse pela profissão (BARROS; GRANELA, 2017, p. 78-79).

Alguns dos aspectos elencados pelos autores foram mencionados pelos entrevistados e, talvez, alguns dos docentes já sofrem ou tendem a sofrer com esse mal-estar. Embora seja uma prerrogativa legal que os profissionais usufruam de boas condições de trabalho, sabemos que na prática há uma grande lacuna nesse aspecto.

É importante que se discuta também a forma como a educação passou a ser vista pelos governantes, pois a educação que “outrora encarada como direito imutável e fundamental do ser humano e dever do Estado para com seu povo, foi aos poucos transformada em um serviço que pode simplesmente ser terceirizado e regulado pelo mercado” (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019, p. 10). Assim, não causa estranheza a escassez dos concursos públicos e que profissionais contratados tenham muito

menos direitos que os efetivos, mesmo expostos as mesmas condições de trabalho e desempenhando as mesmas funções.

Pelo exposto,

A desvalorização do trabalho docente, expressos genericamente pela percepção de desrespeito por parte dos alunos (e até mesmo da sociedade), as condições salariais (que não condizem com a importância e a responsabilidade social deste trabalho), a necessidade de ampliação da jornada de trabalho para recompor salário, os aumentos expressivos de alunos em salas de aula, além da luta permanente por manter-se no emprego, são fatores que têm contribuído para a perda de qualidade da saúde dos professores. Esta intensificação do trabalho desencadeadora da insatisfação no trabalho reduz a qualidade da educação (BARROS, GRANELA, 2017, p. 83-84).

Por isso, é importante dar atenção às falas dos professores, suas resistências e descontentamentos, compreendendo suas condições de trabalho e suas ações em uma dimensão coletiva e não somente como expressões individuais. Nessa perspectiva, seguimos para o próximo eixo.

5.3.2 Perspectivas de formação

Entende-se que a formação inicial e continuada está diretamente relacionada com o exercício docente, pois conforme destaca Rubem Alves (2011),

Quando um professor tenta ensinar alguma coisa, tem de pressupor que aquilo é importante, não vai ser esquecido, vai fazer diferença na vida do aluno. Caso contrário, seu trabalho não terá sentido. Assim, ele deve ter a curiosidade de saber sobre o destino das informações e habilidades que tentou ensinar. O que aconteceu com elas? (ALVES, 2011, p. 57).

Realizar o exercício proposto demanda uma base teórica sólida sobre os conhecimentos que serão construídos em conjunto com os alunos. Mas, e quando não se tem essa base, como mostrar a importância de determinados conhecimentos para a vida dos estudantes? Como saber se aquilo vai fazer diferença? Será que essa diferença será positiva? E quando não se tem respostas concretas para essas indagações, será porque o seu trabalho perdeu o sentido, como destaca Alves?

Para Tardif (2014), o professor em sua prática docente articula diversos tipos de saberes docentes, entre eles: os saberes sociais, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Dessa forma, a ação docente incorpora o entrecruzamento desses diferentes saberes, sendo todos essenciais para a docência. Logo, não se pode leigamente determinar que o saber experiencial é autossuficiente para a atuação docente e tampouco acreditar que somente a formação inicial basta. Entende-se que esse processo de formação permanente, com a mobilização de todos

os saberes que caracteriza a profissão. Sendo assim, embora cada docente tenha sua especificidade formativa em uma área, há características profissionais que os unem, nas quais estão presentes o ensino como prática social concreta, o trabalho interativo e entre seres humanos, as condições sociais, políticas e técnicas do trabalho e a constituição histórica e pedagógica da profissão.

Kaercher (2011, p. 205) considera que “o professor, bom ou mau, sempre é modelar”, na perspectiva que o professor sempre será visto como um modelo, conduzindo aspectos positivos ou negativos. Sabe-se que não raro os professores são categorizados em bons ou maus docentes pela postura que assumem em relação às disciplinas que ministram, mas pouco se questiona as origens desse aspecto da identidade profissional docente. Será que determinadas posturas têm vinculação com a formação ou a falta desta ao docente? Será que é possível ser um bom professor de algum componente curricular sem ter tido afinidade com ele ou o estudado?

Em diálogo com o texto do autor, chama a atenção a ideia de que precisamos buscar uma boa base epistemológica para que os alunos desejem as aulas e não simplesmente as suportem diante das obrigações da escolarização. Também, de que não há problemas nos conteúdos em si, mas, na falta de “tempero” e na ausência de questionamentos diante deles no sentido de reconhecer o que queremos ensinar quando ensinamos determinados conteúdos e que valores éticos, estéticos e políticos estão ali impregnados. Provoca, também, o questionamento sobre uma tendência de se fazer da docência algo preciso, exato, meramente racional, quando a docência não se limita a isso, pois nela há um percurso não exato e feito junto com os alunos, com vínculos que estabelecem o sentido do fazer docente.

Mas, esse percurso se vincula à formação. Comumente encontram-se alunos que reclamam que não entendem o conteúdo porque o professor não sabe explicar, tornando-se um fator de empecilho para o estabelecimento de vínculos. Os alunos percebem se há ou não um compromisso do professor em promover a aprendizagem, porém, ele pode ter o compromisso com a aprendizagem e ser frágil no conteúdo e pode ser forte no conteúdo, mas sem compromisso com a aprendizagem.

Nesse sentido, é importante narrar o que dizem os entrevistados sobre as perspectivas dos processos formativos docentes.

Ao questioná-los sobre as estratégias de formação continuada adotadas e incentivadas na rede pública municipal e sua contribuição para a docência, seis entrevistados observaram que a formação continuada é quase inexistente ou resume-

se a palestras motivacionais ou reuniões por áreas, não cumprindo o propósito de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos advindos da formação inicial.

Conforme F: “Eu considerarei uma perda de tempo, preferiria estar na sala de aula. Sério! Trazem uma pessoa descontextualizada, uma pessoa que não está no chão da escola”. A entrevistada C complementa que:

Eu acho que é muito importante, mas eu sou muito contra aquela obrigatoriedade. Eu acho que tudo aquilo que a gente faz porque é obrigado a gente não aproveita. Então, eu acho que falta isso, um pouquinho, esse olhar mais sensato e possibilitar coisas que a gente queira para nós, para nossa prática. Mas é fundamental que a gente sempre busque coisas novas, para não cair na mesmice, não cair naquela rotina de sempre fazer as mesmas coisas. [...] A gente faz reuniões por trimestre, às vezes tem um palestrante, às vezes a gente dá essa sugestão. Eu acho que essas formações deixam a desejar, pois elas entram no momento do ano complicado, é um bate-papo mesmo, não é uma coisa que a gente vai conseguir evoluir dentro da sala de aula ou que a gente vai conseguir usar. Então seria bem interessante se começasse no início das aulas e se mantivesse durante o ano, acho que ia dar uma tranquilidade a mais para nós (ENTREVISTADA C, 2022).

Esta entrevistada ainda relata que grande parte de suas colegas de trabalho voltam renegadas para a escola após o dia de formação, pois deixam de estar em sala de aula para participarem de algo pouco produtivo e depois precisam recuperar as aulas que seriam dadas naquele dia. A queixa baseia-se muito na recuperação e no fato de a formação não integrar o trabalho docente. Por vezes, a formação ocorre no dia destinado para esse fim, mas os professores deixam de fazer seus planejamentos ou outras atividades. Ou seja, muitas vezes a resistência à formação deriva de uma sobrecarga de trabalho que será gerada posteriormente.

As entrevistadas A e E também relatam que algumas formações vêm acrescidas de mais trabalhos ou projetos para os docentes desenvolverem em sala de aula e que isso por vezes atrapalha os seus planejamentos. Nesse sentido, percebe-se uma ausência de autonomia e participação docente nos processos formativos, bem como uma carência de projetos participativos que considerem os professores como sujeitos com capacidade intelectual para promoverem processos formativos por dentro da profissão e em sintonia com as comunidades escolares.

Gorzoni e Davis (2017), apontam que a formação continuada não deve ocupar somente a técnica e os conteúdos, mas sim a promoção de mudanças pedagógicas que visem o desenvolvimento pessoal e considere a dimensão coletiva da profissão. Para as autoras, o desenvolvimento profissional busca mudanças nas condições de aprendizagem, nas relações de sala de aula, no currículo, no envolvimento na escola

e no contexto extraescolar. Cabe à formação inicial e continuada o acionamento do pensamento estratégico que subsidia a tomada das decisões, a reflexão sobre a prática e a resolução dos problemas.

Verifica-se, ainda, que algumas áreas não possuem encontros ou formações e são aquelas de menor carga horária no currículo. A entrevistada C afirmou que a Língua Estrangeira teve somente um encontro em 2021 e não havia nenhuma previsão para 2022. Relatou ter sido o primeiro encontro após uma década que ministra esse componente curricular e que, portanto, chegou um tanto tarde. A entrevistada H também mencionou que não participou de nenhum encontro ou formação relacionado ao Ensino Religioso ou Agricultura e Empreendedorismo, conforme seu relato:

Não são como eu acho que poderia ser e, também, não abrange todas as áreas. Ensino Religioso e Agricultura e Empreendedorismo eu precisava ter uma formação no ano passado, visto que eu não tinha experiência nessas áreas, não tive formação nenhuma (ENTREVISTADA H, 2022).

Ao questionarmos sobre o amparo pedagógico fornecido aos docentes que ministram componentes curriculares fora do alcance de sua formação inicial e se era disponibilizado cursos ou encontros formativos para essa situação, houve um consenso entre todos os entrevistados de que a rede não fornece esse suporte. Entre as falas, destacamos:

A única disciplina que eu não trabalhei nos anos finais foi Matemática, o resto eu já dei todas. Sempre tive que me virar. Agora ainda tem a *internet*, mas no começo para dar Inglês eu usava só o dicionário. Agora eu posso escutar a pronúncia da palavra quando tenho dúvida, mas antes não tinha como (ENTREVISTADA A, 2022).

A entrevistada possui apenas a formação para trabalhar com anos iniciais, mas nas suas quase três décadas de docência já atendeu quase a totalidade da matriz curricular dos anos finais. Ela relata que muito do seu suporte era oriundo do livro didático. Esse contexto dialoga com Damaceno Filho, Góes e Rocha (2011, p. 134) quando afirmam que “a prática de ensino de muitos docentes que atuam em áreas diversas à sua formação acaba se constituindo em prática de reprodução do livro didático, de módulos de ensino e outros artifícios que apresentam abordagens estáticas sendo, algumas vezes, até materiais de qualidade crítica”.

O entrevistado F relata que sente a falta da formação específica em algumas das disciplinas que leciona, pois “na Geografia eu sou formado, saí da faculdade com alguma ideia, a gente tem uma noção, tinha uma programação, mas para as demais disciplinas eu estou tendo que correr atrás”. A professora H avalia que a rede “também

não tem esse olhar, é bem complicado, tipo assim: te vira! [...] a gente não tem formação na área, a gente tem que correr atrás e se virar para conseguir material para fazer um bom planejamento e dar umas boas aulas”. Em conformidade com os demais colegas, a entrevistada E, também relata que quando o professor chega na escola e tem a certeza dos componentes que precisa ministrar ele se organiza conforme pode.

Todavia, três entrevistados (C, F e G) relataram haver muita troca entre os pares, o que facilita muito o processo. A entrevistada C relata que quando precisou ministrar Língua Estrangeira ela ainda não tinha segurança para ministrar nem a disciplina a qual tinha formação que é Educação Física. Sendo assim, precisou ir em busca de cursos por conta própria e contou com o amparo de seus próprios ex-professores de Inglês. Para Nóvoa,

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1997, p. 26).

Contudo, ao serem questionados se os docentes reivindicavam ações de formação continuada, apenas dois entrevistados indicaram reivindicar ou ter conhecimento dessas reivindicações. Os demais afirmaram não saber se ocorria essa solicitação por parte dos docentes. Dois narraram que as formações pouco auxiliariam uma vez que certamente acarretaria em sobrecarga de trabalho e uma docente sinalizou que não reivindica por sofrer retaliações ou ser alvo de piadas por não possuir a formação específica quando o grupo se reúne.

A gente teve essa sensação na pele, pois tivemos colegas concursadas da área colocando a insatisfação de ter a gente ali. A gente sente que colegas da própria rede tiveram uma negação. [...] Eu acho que a questão de julgar também, porque como eu disse, eu deixei muitas vezes a minha disciplina de lado para tentar atender de uma forma boa alguma outra disciplina a fim de deixar os meus alunos tranquilos quanto a isso. [...] a gente sofre esse tipo de [...] comentários vindos ao teu lado e a gente acaba não ficando tão contente, como seria se todo mundo apoiasse ou oferecesse uma ajuda [...]. (ENTREVISTADA C, 2022).

A fala densa da entrevistada retrata com precisão essa docência fragmentada, uma vez que o professor é exposto perante os próprios colegas. Falta, além da formação, o acolhimento. Isolados e sem assistência, não raro esses docentes passam a cultuar as práticas pedagógicas de seus próprios professores, mesmo que as vezes isso não fique expresso em seus discursos ou que não tenham total convicção disso, conforme expressa Tardif:

Ao longo de sua história de vida pessoal escolar, supõe-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças,

de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

Já no tocante ao questionamento de como ocorreu o processo de escolha para a atuação docente nesses componentes curriculares, todos afirmaram que foi por determinação e organização da escola ou da secretaria de educação. A entrevistada G visualiza que “como eu tenho formação em História se entendeu que eu poderia dar esse componente curricular também que é Geografia, para eu ajudar a escola de alguma forma para dar essas aulas”. O entrevistado F conta que na secretaria de educação chegaram a lhe oferecer até a Matemática, mas ele recusou por achar que não daria conta de um desafio tão grande. Assim, ele relata:

Disseram que está faltando lá na (nome da escola), nós precisamos de alguém para 40 horas. [...] Eu disse: Não quero matemática, eu me recuso porque eu não sou da área das exatas. Aí eles me disseram: Lá tem Educação Física. Bom aí tem a questão financeira né, a gente acaba indo por uma questão financeira. [...] Elas me disseram: tu pegas a Educação Física, a Geografia, aí a diretora vê mais umas horas que fecham teus 28 blocos. Então, de lá veio isso de a diretora vai te ajeitar. Então, o RH não tem muita preocupação. [...] Nas escolas, infelizmente, tem muito essa cultura de a Educação Física qualquer um dá, porque o que eles mais querem é que as crianças joguem futebol mesmo. O que é diferente dessa visão quando tu vais lá na reunião do pessoal do setor de esportes. Mas na escola o importante é que naqueles momentos não estejam importunando os outros colegas ou se tem um buraco lá. Toque Educação Física para que eles não fiquem incomodando nas salas! (ENTREVISTADO F).

Pelo exposto, fica cada vez mais evidente que o importante é que se tenha um professor ocupando a sala e as consequências disso não são debatidas em profundidade. Do contrário, não ofereceriam tantas disciplinas diferentes para um professor em seu primeiro ano de carreira. A entrevistada A comenta que geralmente fica com as disciplinas que sobram e que por isso as vezes tem que replanejar todo o seu ano conforme o “buraco” que precisa ser tapado. É uma nítida improvisação na profissão.

Considerando as entrevistas, E relata que chegou no lugar de uma outra contratada, então herdou tudo que era dela. C afirma que pegou o Inglês pois não se sentia preparada para trabalhar com todas as turmas de Educação Física na escola. As demais entrevistadas assumiram as disciplinas possíveis para completar a carga horária.

Se sabe que muitos docentes assim como não escolhem os componentes curriculares em que irão atuar, também não conseguem escolher as instituições de ensino. Ainda, é necessário pontuar que:

Embora a formação inicial configure o elemento basilar para a atuação docente, a regência de disciplinas fora da área de formação é uma condição imposta, seja pelo cumprimento integral da carga horária ou para evitar trabalhar em muitas escolas. Essa imposição repercute negativamente em múltiplas dimensões no cotidiano de atuação profissional, sobretudo pela compreensível superficialidade do conhecimento científico que as professoras possuem. (PITANO, ALVES, 2022, p. 889).

Ou seja, é deixado para os sujeitos apenas o ônus de situações aos quais foram condicionados. Isto é, eles precisam achar alternativas de sobrevivência a um contexto nada favorável e onde estão completamente expostos. São vítimas de um processo de docência fragmentada e precisam lutar para mobilizar saberes para os quais não possuem competência.

5.3.3 Aspectos territoriais

Este eixo considera o território na análise do fenômeno que expressa a distorção entre as áreas de formação e atuação profissional. Nessa perspectiva, considera-se o território como apresentado no capítulo três, um espaço definido e delimitado por relações de poder, identificado pela analogia de um campo de forças. É preciso fazer a menção que a ideia de campo de força, no caso desta investigação, assume o papel de destacar as negociações, conflitos e jogos de interesse para a atuação em determinada escola e em determinados componentes curriculares.

Nesse sentido, o primeiro questionamento tratava dos fatores que levaram os docentes a trabalhar em determinadas escolas, se já haviam mudado de escola e como ocorreu a negociação. Por essa perspectiva, buscávamos reunir elementos que retratassem a ideia do campo de forças já exposta.

Quatro entrevistados indicaram que trabalham em áreas diversas para não precisarem trabalhar em outras escolas devido aos exaustivos deslocamentos pelo município, além do aspecto financeiro. Preferem fixar-se em somente uma instituição que seja relativamente próxima de suas residências, mesmo tendo que atuar em áreas sem formação. Apesar de muitas vezes gerar conflitos entre colegas, conforme narrou a entrevistada A. Ela contou que no começo do ano estava tudo certo para ministrar História, mas chegou uma contratada com formação adequada e ela passou a ter que ministrar Ciências. Portanto, teve que se reajustar para não perder seu acréscimo de horas e não ter que trabalhar em duas escolas. O entrevistado F relata que pediu

ajuda da diretora para trabalhar na sua atual escola, isto é, ele concorreu a um processo seletivo e contou com uma indicação da gestão na hora de ser designado para a instituição.

Nota-se que os entrevistados utilizam de negociações para manter a atuação em determinada escola, produzem um campo de forças que revela traços da imaterialidade do território nas escolas. Nesse sentido, identifica-se que o território “como projeção espacial de uma relação de poder, (...), é no fundo, em si mesmo, uma *relação social*. Mais especificamente uma *relação social diretamente espacializada*” (SOUZA, 2020, p. 35).

A entrevistada C fala que quando ingressou na rede realizava outra graduação no município de Pelotas/RS. Todavia, estava lotada em uma escola que impossibilitava que a docente se deslocasse a tempo para o município vizinho. Então, após uma série de negociações, incluindo conversas com o secretário de educação da época e professores de outras escolas, ela conseguiu a transferência para uma instituição mais próxima do núcleo urbano. Ou seja, foi desenvolvido um acordo envolvendo diversos personagens: a docente, a gestão municipal, outros professores. Foi estabelecida, portanto, determinadas relações sociais que permitiram a troca de escola da docente. Esse caso ajuda a ilustrar o quanto a ideia de campo de forças trazida por Souza (2020) e já explorada nessa dissertação atua na distribuição dos docentes municipais. A situação demonstra a constante articulação dos sujeitos com uma materialidade que seriam as escolas e entre os demais docentes e os órgãos gestores da educação municipal, o que fundamenta a ideia de Turra-Neto (2015) quando discorre que o território é um tipo particular de ação que articula diferentes sujeitos em constante relação e uma materialidade.

A entrevistada G atua em três distritos e em quatro escolas diferentes. Sendo assim, permanece um dia em cada escola. Na escola em que atua com os anos finais, distante quarenta quilômetros da sede, não há transporte para trabalhar apenas um turno. Ela conta que solicitou mais carga horária para Educação Especial nessa escola e acréscimo de horas nos anos finais na disciplina de História, na qual também tem formação. Todavia, só conseguiu algumas horas em Geografia e aceitou, pois facilitava sua logística, apesar de continuar trabalhando em quatro escolas. Aponta que “[...] se eu tivesse oportunidade, eu mudaria para trabalhar na cidade, para não ter essa função de viajar tanto e chegar tão tarde em casa. Ter mais tempo em casa”.

A entrevistada H explana que optou por tentar o ingresso via contratação temporária na área da gestão escolar para centralizar sua atividade profissional em somente uma escola e ter a garantia de quarenta horas semanais, pois atuava em três delas no ano anterior e as viagens, somadas com a sobrecarga de trabalho, lhe deixavam exausta.

O entrevistado F menciona que muitos de seus colegas vivem querendo trabalhar mais próximo da sede e que ele não tem essa vontade por residir próximo a escola, mas que por condições de infraestrutura também teria. A entrevistada E também relata a vontade de trabalhar mais perto de casa, já que teve que mudar de município para atuar nessa rede.

Por fim, ao serem questionados sobre como observam a composição do quadro docente, considerando a distribuição das escolas públicas municipais pelo território de Canguçu em relação à formação acadêmica específica na área de atuação, os entrevistados chegam a um consenso em relação a grande quantidade de docentes fora da sua área de formação, mas, têm percepções particulares ao relacionar com o aspecto territorial e isso advém da forma de identificá-lo. Alguns entrevistados analisaram o município como um todo, outros limitaram-se a escala local.

A entrevistada A consegue identificar sua fragilidade e expõe que sua visão é muito limitada ao seu local de trabalho, embora saiba da enorme divergência entre as áreas de formação e atuação. Já a entrevistada B, acredita que está em um espaço e em uma área de atuação privilegiada, pois consegue concentrar quase toda sua carga horária na disciplina a qual possui formação e que trabalhar na cidade facilita ainda mais esse processo.

Cinco entrevistados C, E, F, G e H reconhecem que quanto menor a carga horária de uma disciplina no currículo, maior é a necessidade de composição da carga horária em diferentes escolas e/ou disciplinas, provocando determinado uso do território sem que o critério seja a qualidade pedagógica, mas, a estratégia de criar situações que atenuem as dificuldades do trabalho docente. A entrevistada C aponta que “de uma forma geral, eu acredito que quanto mais longe da cidade mais vai piorando, até porque vai ficando mais escondido também né, então acredito também nisso”. Para F,

Continuo vendo que tem muita gente fora das áreas de formação e continuo achando que tem escolas privilegiadas. As escolas maiores e as escolas de algumas localidades [...] têm prioridade na composição do seu quadro, para a entrega dos *notebooks*, para o calçamento da quadra de esportes [...] eu noto que a gestão também tem uma priorização. Há uma diferenciação, não

dá para dizer que não. [...] há um olhar diferenciado também para as escolas do campo, que em alguns aspectos são tratadas com uma priorização perante as outras, mas não nessa questão do quadro (ENTREVISTADO F).

Percebe-se que o entrevistado consegue analisar o município como um todo, até porque já exerceu cargos públicos que o fizeram ter bom domínio sobre a composição integral do município. Nota-se ainda que se ele consegue identificar essas disputas de poder, conflitos e negociações tanto que usou desse artifício para conseguir trabalhar na escola perto de sua residência. Nesse sentido, a entrevistada G, que também visualiza esse sistema de negociação, benefícios e privilégios, complementa:

Considero injusta, porque tem escolas que conseguem mais professores que outras. Muitos professores atuam na área em que não são formados, muitos mesmos, principalmente na escola do campo, que um professor é formado em uma disciplina e pega 3 diferentes. Acredito que tem regiões privilegiadas por conta da distância, porque muitos professores da cidade não vão para essas escolas por conta da distância – 2 horas para ir e para voltar da cidade. Mas lá nessas regiões não tem tantos professores em todas as áreas, aí busca-se que os professores fiquem mais perto de casa e acabam dando aula de outras disciplinas (ENTREVISTADA G, 2022).

Ou seja, alguns dos entrevistados identificam áreas privilegiadas para atuação docente e a relacionam com a sede do município. Todavia, as disputas de poder para exercer a docência não se restringem apenas ao local de atuação, mas ao componente curricular, vide os relatos das entrevistadas D e H. A entrevistada D observa “que a maioria que compõe o quadro muitas vezes não tem formação para atuar no cargo, muitas vezes tem professor formado para determinado componente curricular atuando na escola, mas não atua no mesmo”. A entrevistada H relata que viveu essa situação mesmo sendo contratada para ministrar aquele componente curricular:

Eu acho que é bem mal distribuído de uma certa forma, porque eu vejo muitos que acabam pegando componentes curriculares que não são da sua área e às vezes tem algum professor daquela área que pega outros. Eu sei de professores que são só licenciados em Pedagogia trabalhando áreas específicas e um monte de professores de áreas que não tem oportunidade de trabalhar na sua área. Em 2020, [...] na escola que trabalhei tinha uma professora que pegou uma turma de História e ela tinha Pedagogia e aí enquanto eu tive que pegar a Arte, Educação Física e não me deram a turma de História, mesmo eu sendo a única da área na escola. Ai como ela era nomeada e eu contratada, a gente tem que aceitar né, sei que não tinha muito o que falar, mas eu achava super errado (ENTREVISTADA H).

Percebe-se que a docência dessa professora é atravessada por aquilo que salienta Souza, pois de fato “não é apenas o território que só pode ser concebido, concretamente, com a ajuda da ideia de poder [...] também o poder só se exerce com

referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território” (SOUZA, 2020, p. 87). Nesse caso, a forma de ingresso no serviço via nomeação trouxe um privilégio para que a gestão mantivesse a docente nomeada em componente sem formação e que a docente contratada com formação adequada para atuar naquele componente tivesse que assumir outras disciplinas. Verifica-se assim que não é apenas o vértice da materialidade que exerce influência para a incompatibilidade entre formação e atuação, mas também a faceta imaterial diretamente associada com a ideia de poder e campo de forças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação se constituiu questionando as influências territoriais na distribuição do quadro docente por escolas e se elas acentuavam as distorções entre áreas de formação e de atuação dos docentes nas séries finais do Ensino Fundamental em Canguçu/RS. Dessa forma, a pergunta inicial já partia do entendimento da existência dessas distorções e de uma percepção empírica de que as escolas urbanas ou próximas do perímetro urbano tendem a apresentar índices de compatibilidade entre formação e exercício docente superiores aos de escolas rurais e de que as disciplinas com menor carga horária semanal por turma possuem um quantitativo maior de professores atuando sem formação específica. O propósito foi dimensionar essa distorção considerando o conceito de território.

Assim, foram pontuados como resultados da pesquisa:

Das 30 escolas municipais, somente 7 atingem 50% de compatibilidade entre área de atuação e formação e dentre elas estão 4 das 5 escolas urbanas. Desse modo, a área urbana é privilegiada para o exercício da docência na área de formação, aliada a uma tendência de que quando mais distante da zona urbana mais acentuam-se os índices de distorção.

A amostra das escolas através das planilhas, as quais traçaram um perfil das escolas em relação ao número de turmas, quantidade de alunos e professores, identificaram que todos os docentes dos componentes curriculares de português e matemática tinham formação e ingresso nas suas áreas, diferentemente dos demais componentes. Desse modo, quanto maior a importância da disciplina na hierarquia curricular, maior a carga horária e mais propensão a uma atuação com a formação adequada, considerando, também, que a carga horária mais extensa facilita a permanência em uma única disciplina, diminuindo a distorção. Assim, algumas disciplinas, por serem menos valorizadas, tem uma menor carga horária, provocando determinadas condições de trabalho que desqualificam a atuação docente, retroalimentando e fortalecendo a manutenção da hierarquia curricular.

As condições do trabalho docente, expressas nas entrevistas, revelam descontentamentos com a estrutura física e financeira das escolas, com os deslocamentos para os locais de trabalho, com as exigências burocráticas da profissão e com um frágil amparo pedagógico por parte da secretaria municipal de educação. Situação que evidencia a condição de intensificação do trabalho docente.

As perspectivas de formação, também oriundas das entrevistas, remetem a um olhar mais voltado para a formação nas áreas específicas, mesmo considerando as características mais coletivas da profissão, como ter o ensino como prática social, o trabalho para e com seres humanos e a constituição histórica e pedagógica da docência. Nesse contexto foram externadas muitas críticas às experiências de formação continuada e a necessidade de buscas individuais para questões que são do sistema de ensino.

Por fim, o território, também retratado nas entrevistas, expressou as negociações, conflitos e jogos de interesse para a atuação em determinada escola e em determinados componentes curriculares. A maioria reconhece que quanto menor a carga horária de um componente curricular, maior é a necessidade de composição da carga horária em diferentes escolas e/ou disciplinas, provocando determinado uso do território sem que o critério seja a qualidade pedagógica, mas, a estratégia de criar situações que atenuem as dificuldades do trabalho docente. Nesse sentido, a afirmação de que o espaço territorializado é um instrumento do exercício de poder vincula-se a pergunta sobre quem domina, governa e influencia esse espaço. Como respostas estão: a hierarquia curricular, as exigências legais e da população que querem salas de aula com professores e cargas horárias cumpridas e os arranjos escolares internos que tornam a docência possível. Quem não governa e não domina tende a ser a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Importante salientar que a dissertação foi escrita por meio de um olhar cauteloso sobre os índices analisados, pois entende-se que cada número expresso em porcentagem deriva de trajetórias docentes que fazem a educação da rede pública municipal acontecer todos os dias no chão das escolas deste município. Acompanhando os dados, há de se considerar a possibilidade de este trabalho contribuir com a comunidade local visto que pesquisar sobre essa temática é importante para fornecer subsídios que auxiliem na busca de alternativas para solucionar ou atenuar o problema. Academicamente, o estudo permitiu uma aproximação do campo geográfico com estudos realizados na área de formação de professores e trabalho docente. Todavia, com estudos futuros pode-se preencher algumas lacunas que ainda ficam entreabertas, entre as quais, observar o comportamento das escolas do campo em relação a esses indicadores e até mesmo buscar respostas juntamente com aqueles responsáveis por gerir a rede. Portanto, essa pesquisa cumpre o rito de surgir de indagações e inquietações e ser previamente

concluída com novos questionamentos e pautas de estudo. Isso diz respeito entre outras coisas sobre ser docente em constante reflexão, contribuindo para que não se aceite as coisas tal como se apresentam, que se questione sempre e que estimulemos nossos alunos a também criarem o hábito de serem questionadores.

Ser professor é desafiar-se, é reconhecer seu processo de inacabamento, é resistir em meio a situações tão adversas, é lutar constantemente por melhorias nas suas condições de trabalho, pois sabem do papel fundamental que exercem na sociedade. Ser professor é ser vigilante e exercer a sua criticidade constantemente. A habilitação necessária para a docência é apenas um degrau do que é necessário para tornar-se efetivamente professor. Que os ideais docentes consigam ser defendidos e que os sonhos consigam ser regados. Ter esperança é uma motivação para seguir lutando e é por isso que essa dissertação foi escrita, pois há esperança e há luta.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018.

ALVES, Camila Tatiane Silveira. **Características e desafios da prática docente de professoras de Geografia com e sem formação específica atuantes no município de Canguçu/RS**. 2019. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Licenciatura em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas: Verus, 2011.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, 2017.

ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, 2015.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; AMARAL, Ivan Amorosino do. A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015.

AYRES, Ana Cléa Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95–107, 2012.

BARROS, Carlos Antonio; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **REVASF**, Petrolina, v. 7, n.13, p. 75-87, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 168 p.

CANGUÇU (RS). **Edital de Concurso Público nº 001/2009**. [Concurso público para provimento de cargos públicos]. Canguçu: Prefeitura Municipal de Canguçu, 2009.

CANGUÇU (RS). **Edital de Concurso Público nº 01/2012**. [Concurso público para provimento de cargos públicos]. Canguçu: Prefeitura Municipal de Canguçu, 2012.

CANGUÇU (RS). **Edital de Concurso Público nº 001/2016**. [Concurso público para provimento de cargos]. Canguçu: Prefeitura Municipal de Canguçu, 2016.

CANGUÇU (RS). **PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL**. [Lei nº 1532/1994]. Canguçu: Prefeitura Municipal de Canguçu, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de: NASSER, Ana Cristina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DAMACENO FILHO, A. R.; GÓES, L. M.; ROCHA, L. B. Distorção entre a formação e atuação do licenciado em Geografia nas escolas públicas de Itabuna (BA). **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 129 145, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. spe, p. 67-75, 2012.

ÉRNICA, Mauricio. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 523–788, 2013.

ÉRNICA, Mauricio; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GATTI, Bernardete. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria Laura Magalhães; GINO, Andréa Silva; CARDOSO, Sandra de Lacerda; ZAIDAN, Samira. Encontros e desencontros entre professores de Matemática e professores que ensinam Matemática em um curso de formação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 305–329, 2015.

GORZONI, Sílvia de Paula; Davis, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1396-1413, 2017.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; SILVA, Lenice Heloísa de Arruda. O enredo da experimentação no livro didático: construção de conhecimentos ou reprodução de teorias e verdades científicas? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 02, p. 155-167, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/cangucu.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB -**

Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 13 de jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 020/2014.** Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014.

JÚNIOR, Marcílio Souza; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, 2011.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; MAKOWIEKY, Sandra. Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores. **ARS**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 62-79, 2013.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 53-66, 2016.

KAERCHER, Nestor André. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (p. 205-220).

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências**. Tradução: MONTEIRO, Heloisa; SETTINERI, Francisco. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, 2016.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, 2012.

LEONARDE, Charlinni da Rocha; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga; PAIVA, Jacyara Silva de. Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

MAGALHAES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011.

MENEZES, Janaina; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 87-103, 2013.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 21, p. 1-27, 2021.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, p. 1-4, 2020.

NÓVOA, António. **Escola e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. 158 p.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades

na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, 2017.

PITANO, Sandro de Castro; Alves, Camila Tatiane Silveira Alves. Desafios da docência fragmentada: a realidade de professoras atuantes em áreas nas quais não possuem formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 868-892, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU. **Escola do Campo amplia ainda mais em 2020**. Disponível em:

<https://www.cangucu.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/4999/escola-do-campo-amplia-ainda-mais-em-2020>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

REIS, Rita de Cássia; MORTIMER, Eduardo Fleury. Um estudo sobre licenciaturas em ciências da natureza no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-13, 2020.

RESENDE, José Manuel; GOUVEIA, Luís; BEIRANTE, David; SOUZA, Lucas Freitas de. Compor o reconhecimento: explorar laços com os outros na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-87, 2017.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, 2012.

SANTOS, Carlos Alberto dos; VALEIRAS, Nora. Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 1-12, 2014.

SANTOS, Cintia Aparecida Bento dos; CURI, Edda. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 837-849, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, Maurício Pastor; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, nº 248, p. 47-61, 2017.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade*. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Estado do Rio Grande do Sul. **Busca de escolas**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

SILVA, Carla Holanda. Território: uma combinação de enfoques - material, simbólico e espaço de ação social. **Geografar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2020.

SILVA, Diva Souza; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Trajetórias de formação de professores de matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-22, 2019.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 39, p. 1-16, 2019.

SILVA, Samara Mirelly da; LEÃO, Vicente de Paula. A geografia na formação dos professores: tempos e espaços nos cursos de pedagogia. **GEOUSP**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2021.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Aripe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, 2013.

SOUZA, Marco Antonio. A problemática da prática pedagógica dos professores de História que lecionam Geografia: notas para um debate. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, nº 11, p. 28 - 36, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TURRA NETO, Nécio. Espaço e lugar no debate sobre território. **Geograficidade**, Niterói, v. 1, n. 5, p. 52-59, 2015.

VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucautianos. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VIEIRA, Klyvia Larissa de Andrade Silva; SANTOS, Silmary Silva dos. Políticas públicas para formação de professores de Ciências e Matemática: complementação pedagógica para bacharéis e tecnólogos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 575-584, 2015.

WOLLMANN, Gustavo Henrique; ASSIS, Neiva de. Educação e cidade: publicações direcionadas à juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p. 1-20, 2020.

Apêndices

Apêndice A - Bloco temático sobre formação de professores em licenciaturas

Formação de professores em licenciaturas		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior	Araujo; Vianna (2011)	Dialoga sobre a falta de professores para a atuação na Educação Básica nos componentes curriculares mencionados e a oferta de vagas oferecidas nos cursos de licenciatura das áreas.
A formação dos professores que ensinam física no ensino médio	Santos; Curi (2012)	Demonstra a forte falta de compatibilidade da formação inicial dos professores que ministram a disciplina de Física no Ensino Médio.
História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental	Ayres; Selles (2012)	Permeia sobre o histórico da legislação para a formação de professores em Ciências.
Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza	Santos; Valeiras (2014)	Propõe um modelo de currículo para que o professor de Ciências no Ensino Fundamental e para a atuação no Ensino Médio.
A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora	Augusto; Amaral (2015)	Analisa as implicações da polivalência para o ensino de Ciências nas séries iniciais devido a falta do domínio de conhecimentos específicos.
Políticas públicas para formação de professores de Ciências e Matemática: complementação pedagógica para bacharéis e tecnólogos	Vieira; Santos (2015)	Analisa os programas de complementação pedagógica para portadores de diploma de Ensino Superior enquanto uma política pública para a formação de professores.
Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	Pimenta; et al (2017)	Discute a formação de professores polivalentes para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar?	Amara; Oliveira; Souza (2017)	Realiza um panorama sobre o Ensino Religioso na legislação educacional e percorre sobre a formação do docente para esse componente curricular.
Trajetórias de formação de professores de matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas	Silva; Araújo (2019)	Analisa a trajetória docente em Matemática perpassando por aspectos como a formação do professor.
O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018	Nascimento (2020)	Aborda a distribuição de professores de Física nas escolas estaduais brasileiras e apresenta dados de distorção entre formação e atuação docente para esse componente curricular.
Um estudo sobre licenciaturas em ciências da natureza no Brasil	Reis e Mortimer (2020)	Analisa a formação do professor de Ciências para atuar no Ensino Fundamental.
A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física	Metzner; Drigo (2021)	Permeia pelas leis que subsidiam a formação de professores em Educação Física no Brasil.
Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento	Leonarde; et al (2021)	Percorre, entre demais aspectos, sobre a formação de professores para a modalidade de Educação do Campo.

Apêndice B - Bloco temático sobre formação de professores para a Educação Básica

Formação de professores para a educação básica		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores	Libâneo (2006)	Percorre criticamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e os efeitos na educação.
O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios	Menezes; Rizo (2013)	Analisa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o esforço de sua implementação no estado do Rio de Janeiro para que os docentes pudessem se adequar ao processo formativo que preconiza a LDB de 1996.
Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações	Brzezinski (2014)	Investiga os impactos da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16	Alvarenga; Silva (2018)	Problematiza a formação docente específica em Arte.
Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco	Oliveira; Leiro (2019)	Analisa as políticas de formação docente da Educação Básica no Brasil por meio da produção legislativa entre 2007-2014.

Apêndice C – Bloco temático sobre trabalho docente na educação básica

Trabalho docente na educação básica		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação	Freitas (2002)	Analisa as políticas de formação docente em ensino superior para a atuação na educação básica.
A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática	Souto; Paiva (2013)	Reflete sobre os aspectos que subsidiam o abandono da carreira docente em matemática na educação básica.
O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho	Souza (2013)	Permeia sobre as principais características dos professores brasileiros da educação básica e revela aspectos comuns das condições de trabalho desses docentes. Analisa ainda os impactos das formações em termos salariais.
A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?	Augusto (2015)	Analisa as políticas educacionais vigentes no Brasil e suas constantes relações com o trabalho docente a ser realizado.
Encontros e desencontros entre professores de Matemática e professores que ensinam Matemática em um curso de formação continuada	Gomes; et al (2015)	Propõe reflexões sobre a formação inicial com base na convivência de docentes licenciados em matemática e docentes que ensinam matemática. Com base na convivência desses docentes é possível permear por construção de identidades docentes de professores "generalistas" e de professores "especialistas" na área em questão.

Apêndice D - Bloco temático sobre os estudos entre território e educação

Estudos entre território e educação		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável	Érnica; Batista (2012)	Apresenta resultados sobre a hipótese que considera o efeito que o território é capaz de propiciar nas oportunidades educacionais. Revela que quanto maiores são os índices de vulnerabilidade social mais precária é a qualidade do ensino ofertada aos estudantes.
Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca	Koslinski; Alves (2012)	Observa como a organização social do território pode contribuir na persistência de desigualdades no que se refere as oportunidades educativas.
Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina	Érnica (2013)	Permeia, entre outros fatores, como ocorre o efeito das desigualdades socioespaciais perante as oportunidades no âmbito educacional, podendo criar escolas com maior prestígio que as outras.
Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos	Leite; Carvalho (2016)	Reflete a relação entre a escola e o seu território. Demonstra como a constituição de territórios educativos está associada com a construção de vínculos com o próprio território em questão.
Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território	Ribeiro; Vóvio (2017)	Discute resultados relacionados com a relação mútua de território e vulnerabilidade social e a consequente desigualdade social produzida. Explora ainda como professores com mais experiência e formação conseguem realizar a migração desses territórios mais vulneráveis.

Educação e cidade: publicações direcionadas à juventude	Wollmann; Assis (2020)	Analisa como a juventude utiliza o território da cidade para os processos educativos. Ou seja, busca identificar como ocorre a espacialização de centros visualizados como espaços educativos.
Compor o reconhecimento: explorar laços com os outros na escola	Resende; et al (2021)	Observa como os alunos estrangeiros ocupam o território escolar em escolas de Portugal e como esses sujeitos promovem relações.

Apêndice E – Bloco temático sobre os estudos entre formação e trabalho docente

Estudos sobre formação e trabalho docente		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
Formação de professores na cultura do desempenho	Santos (2004)	Demonstra como as políticas públicas impactam na construção das identidades profissionais, no processo de formação e atuação docente.
A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios	Alves (2007)	Analisa como as teorias do saber docente são recepcionadas pelo campo da formação docente.
Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização	Passeggi; Souza; Vicentini (2011)	Permeia sobre os principais marcos da profissionalização docente no Brasil.
Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores	Marcon; Graça; Nascimento (2011)	Discute critérios que possam embasar programas de formação inicial em Educação Física na estruturação e implementação de práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos que precisam ser ensinados na Educação Básica.
O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas	Lelis (2012)	Permeia sobre problemas enfrentados no exercício docente na conjuntura brasileira, tais como: a sobrecarga de trabalho, o esgotamento e dificuldades relacionadas a atualização profissional.
As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física	Rossi; Hunger (2012)	Analisa os significados atribuídos por professores de Educação Física para a relação entre a formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional.

Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores	Hillesheim; Silva; Makowieky (2013)	Discute os saberes necessários para a docência em artes visuais com o intuito de defender a especificidade da arte dentro da disciplina Arte. Acredita-se que a ausência de tais saberes promove uma educação substitutiva e deixa a arte sem atribuições nítidas no currículo escolar.
O enredo da experimentação no livro didático: construção de conhecimentos ou reprodução de teorias e verdades científicas?	Güllich; Silva (2013)	Promove a discussão das interfaces que o livro didático exerce na produção conceitual de práticas pedagógicas e na produção de sentido no ensino de Ciências. Faz um convite a repensar a forma como o livro é utilizado pelos professores.
Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente	Magalhães; Azevedo (2015)	Debata questões relacionadas com a formação de professores a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Traz reflexões sobre a formação inicial e continuada e a ancoragem destas para o exercício docente.
Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México	Kalmus; Souza (2016)	Propõe a análise das reformas educacionais ocorridas na América Latina a partir da década de 1990, especialmente no Brasil e no México. Trata ainda das implicações da formação continuada para o trabalho docente.
Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão	Penteado; Neto (2019)	Revisa as produções bibliográficas objetivando traçar as principais causas do mal-estar docente e discute a história da docência com base nas etapas da vocação, do ofício e da profissão.

Apêndice F – Bloco temático sobre os estudos entre território e formação docente

Estudos entre território e formação docente		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica	Dias (2012)	Problematiza a experiência forjada no território de encontro entre universidade e escola básica. Revela conversas entre universidade e escola visando a criação de territórios de pensamentos para a manutenção da relação entre conhecimento e vida.

Apêndice G – Bloco temático sobre os estudos entre trabalho docente e território

Estudos entre trabalho docente e território		
Artigo	Autores e ano de publicação	Síntese
A geografia na formação dos professores: tempos e espaços nos cursos de pedagogia	Silva; Leão (2021)	Discorre que para um trabalho docente crítico e reflexivo é necessário que os professores conheçam a ciência em que trabalham e também seus conceitos estruturadores para que seja possível compreender a relevância de seu ensino. Ou seja, trabalha também com aspectos da formação inicial.

Apêndice H – Carta de apresentação à escola para coleta de dados



INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À ESCOLA...

Vimos através desta apresentar a aluna Camila Tatiane Silveira Alves, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, em nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal de Pelotas. Solicitamos sua colaboração para a coleta de dados referentes a composição do quadro docente das séries finais do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021. A coleta desses dados, em conjunto com outros instrumentos de pesquisa, permitirão que a acadêmica possa concluir sua Dissertação de Mestrado que tem previsão de defesa para meados de 2022. O estudo contribuirá para o debate sobre a formação continuada de docentes. A pesquisa possui orientação da Prof^a. Dr^a. Lígia Cardoso Carlos, docente do Programa. Considerando o período pandêmico e a dificuldade de acessar os ambientes educacionais, esses dados tornam-se essenciais para que a pesquisa possa ser concluída. Ponderando ainda sobre este momento, elaborou-se uma planilha de fácil preenchimento que não necessita da presença física da pesquisadora para completá-la, respeitando as normas de isolamento social. Caso a escola necessite de maiores informações, a aluna encontra-se à disposição. Outras informações também poderão ser obtidas pelos seguintes endereços eletrônicos: alvescamila1998@gmail.com (aluna); li.gi.c@hotmail.com (orientadora).

Certa de sua atenção, desde já agradeço.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Liz Cristiane Dias'.

Liz Cristiane Dias

Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo/UFPEL

Apêndice I - instruções para o preenchimento da planilha e planilha enviada às escolas



INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA PLANILHA

Trata-se de uma planilha por escola referente ao ano de 2020. Todos os dados devem ser referentes ao Ensino Fundamental II (6º – 9º ano), logo só serão coletados dados das instituições municipais que abrangem essa etapa escolar. Lembrar de relacionar sempre os dados com o ano especificado na planilha.

No item “**especificação da escola**” é importante considerar o ano (2020) em análise, visto que pode ter ocorrido a transição de escola da zona rural para escola do campo. Para o “**nº total de professores das séries finais**” considerar somente os professores que atuam nas disciplinas abrangidas pelo estudo. Se o docente ministrar Arte + alguma disciplina específica, este deverá ser considerado pois atua em um dos componentes curriculares abrangidos por essa investigação. Se existir mais de um professor atuando na mesma disciplina, todos deverão ser contabilizados. Entretanto, se o professor de Geografia é o mesmo de História este só deverá ser registrado uma vez. Busca-se saber o total de indivíduos que atuam, considerando as disciplinas da planilha, nas séries finais do Ensino Fundamental naquela escola.

No item “**nº de turmas das séries finais**” deve-se registrar o somatório das turmas. Sendo assim, por exemplo, se a escola possui duas turmas de sexto ano e uma turma para cada um dos demais anos (7º, 8º, 9º), totalizam-se 5 turmas. Não é necessário este tipo de especificação na planilha, somente o número total.

Na última parte do levantamento é preciso ponderar cada componente curricular, ainda que o professor de História e Geografia seja o mesmo, por exemplo. O item “**componente curricular**” é somente para ilustrar a disciplina a ser analisada nas colunas seguintes. Sobre a “**formação do docente**” é preciso a especificação de sua formação acadêmica, ou seja, em qual ou quais áreas é licenciado. Na sequência, preencher com um “X” a coluna que representa o vínculo do servidor com a prefeitura: Concurso ou Contrato. Posteriormente, identificar por qual área ocorreu seu ingresso no serviço público. Caso o docente possua concurso em duas áreas, especificar ambas. Por fim, informar quantas horas o docente trabalha nas séries finais na escola. Se existir mais de um professor atuando na mesma disciplina deve-se analisar todos e para isso basta registrar como: “Professor 1”, “Professor 2” e seguir o exemplo do anexo.

Fazer uso de papel timbrado ou assinatura digital para que os dados possuam credibilidade.

Segue um preenchimento fictício da planilha a fim de servir como modelo.

Levantamento da distribuição do quadro docente do Ensino Fundamental II em 2021					
Nome da Escola: _____			Nº de alunos séries finais: 80		
Localização: () Urbano (X) 1º dist. () 2º dist. () 3º dist. () 4º dist. () 5º dist.					
Especificação da escola: (X) Escola do Campo () Escola Urbana () Escola Rural					
No caso de "Escola do Campo": Identificar o ano em que passou a ser classificada assim: 2015					
Nº total de professores das séries finais: 8			Nº total de turmas das séries finais: 4		
Componente Curricular	Formação do docente	Concurso	Contrato	Ingresso no serviço público por qual disciplina	Horas semanais trabalhadas nas séries finais nessa escola
Português	Prof. 1: Letras Prof. 2: Magistério	Ambos		Prof. 1: Letras Prof. 2: Magistério	20 H 20 H
Matemática	Matemática	()	(X)	Matemática	20 H
Ciências	Biologia	()	(X)	Ciências	20 H
Ed. Física	Prof. 1: Pedagogia Prof. 2: Ed. Física	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 1: Pedagogia Prof. 2: Ed. Física	20 H
História	História	(X)	()	História	20 H
Geografia	História	(X)	()	História	20 H
Arte	Arte	()	(X)	Arte	20 H
Ens. Religioso	Pedagogia	()	(X)	Pedagogia	20 H
Inglês	Biologia	(X)	()	Ciências	20 H

Apêndice J – Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da entrevista



PPGeo
Programa de Pós-Graduação em Geografia
UFPEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Sou **Camila Tatiane Silveira Alves**, 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, **Territórios da docência: Distorção entre áreas de atuação e de formação acadêmica no Ensino Fundamental II no município de Canguçu-RS** com o objetivo de *analisar a distribuição do quadro docente por escolas e a relação entre as áreas de atuação e formação nas séries finais do Ensino Fundamental no município de Canguçu/RS, nos anos de 2019 a 2021.*

A participação na pesquisa assume a forma voluntária, solicitando dados através de entrevistas semiestruturadas.

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

A sua recusa em participar do estudo será respeitada a qualquer momento, bem como você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o estudo pelo email xxxxxxxxxxxxxx.

Eu, _____ declaro ter sido informado/a e concordo em participar do projeto de pesquisa acima referido.

Data: ____ de _____ de 2022

Assinatura do participante: _____ Assinatura do pesquisador: _____

Apêndice K – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Perfil do entrevistado/a
Entrevistado/a: _____
Escola(s) onde atua: _____
Localização da(s) escolas(s): () Urbana () 1º dist. () 2º dist. () 3º dist. () 4º dist. () 5º dist.
Especificação da(s) escola(s) : () Escola do Campo () Escola Urbana () Escola Rural
Formação Acadêmica:
Componente(s) curricular(es) que ministra:
Anos de carreira por componente curricular:
Número de turmas e alunos atendidos por componente curricular:
Nomeação por qual componente curricular:
Horas semanais trabalhadas:
Questionamentos
1) Quais são as condições ofertadas para o exercício do trabalho docente?
2) Quais são as estratégias de formação continuada adotadas e incentivadas pela rede pública municipal?
3) Qual o amparo pedagógico fornecido aos docentes que ministram componentes curriculares fora do alcance de sua formação inicial? É disponibilizado cursos ou encontros formativos centralizados no componente curricular? Se sim, qual a periodicidade, como ocorre, quem participa e a que se destina? Se não, há alguma reivindicação por parte dos professores neste sentido?
4) Quais os fatores que te levaram a ministrar componentes curriculares nos quais não possui formação específica? Como ocorreu o processo de escolha para a sua atuação docente nesses componentes curriculares?
5) Quais os fatores que te levaram a trabalhar nessa(s) escola(s)? Se você já mudou de escola como foi essa negociação? Você gostaria de trabalhar em outra escola? Por quê?
6) Como você observa a composição do quadro docente considerando a distribuição das escolas públicas municipais pelo território de Canguçu em relação a formação acadêmica específica na área de atuação?