



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IVANA FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À
FORMAÇÃO CONTÍNUA**

UBERLÂNDIA (MG)

2019

IVANA FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À
FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: formação de professores da educação básica.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Temática: Necessidades Formativas Docentes

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UBERLÂNDIA (MG)

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 2019	<p>Santos, Ivana Ferreira dos, 1970- Formação de professores em uma escola da zona rural do município de Uberlândia: das necessidades formativas à formação contínua [recurso eletrônico] / Ivana Ferreira dos Santos. - 2019.</p> <p>Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2081 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título. CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

IVANA FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À
FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de abril de 2019 pela seguinte Banca Examinadora:

Profª. Dra. Vanessa T. Bueno Campos
Universidade Federal Uberlândia – UFU

Profª. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal Uberlândia – UFU

Profª. Dra. Silma do Carmo Nunes
Universidade Presidente Antônio Carlos - Unipac

A todos os professores que buscam
continuamente o conhecimento movidos
pelo amor à profissão docente.

AGRADECIMENTOS

*Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.*

Cora Coralina (1998, p. 13).

Após o ingresso no mestrado, sobrevieram inúmeras descobertas e necessidades de pedir ajuda. O campus, com o passar dos dias ficou pequenininho e me vi no desafio de buscar amigos, informações, contatos e muitas vezes me pegava pensando “nossa, se não fosse o fulano, o beltrano, o ciclano, no dizer popular, eu não tinha conseguido”, “tenho que me lembrar dele ou dela e agradecer”, “como foi produtivo aquela conversa de hoje”...e essas pessoas foram se tornando, não apenas meros interlocutores, intermediários de uma necessidade rápida e transitória, mas sobretudo somou-se a esse movimento de formação que nos torna cada vez mais cientes de que ainda é preciso aprender mais e mais, com todos e todas. Assim, chegou o tão sonhado dia, mas com ele também veio o receio de que alguém não fosse agradecido, lembrado e mencionado, mas para não incorrer em erros e esquecimento, amplio os meus agradecimentos aos grupos, pois foram neles em que a dinâmica do diálogo foi mais profícua e significativa. Então minha gratidão vai para...

...todas as pessoas que me apoiaram nesta jornada, especialmente aos profissionais da Escola Municipal José Marra da Fonseca, por colaborarem no processo de investigação e por compartilharem do propósito de melhorar a qualidade da nossa formação.

...os professores da Universidade Federal de Uberlândia, que, durante a pós-graduação, apontaram-me caminhos da leitura e da escrita acadêmica, em especial à minha orientadora Vanessa T. Bueno Campos.

...os profissionais da secretaria da Faced, em especial ao James pela prestativa atenção.

...as participantes da banca de defesa, professoras Maria Célia Borges, Maria Simone Ferraz P. M. Costa, Silma do Carmo Nunes, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes e Geovana Ferreira Melo, pelas importantes sugestões para enriquecer a pesquisa.

...as grandes e inesquecíveis amigas Anair, Cecília, Elaine e Fernanda, que trilharam comigo esse percurso. Obrigada, pelos encontros nos momentos mais difíceis e também naqueles em que as risadas embalaram nossos dias e nossas noites.

...os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (Gepdebs), pela oportunidade de aprendermos novas formas de lidar com as questões relacionadas à nossa profissão docente.

...aos queridos colegas e mestres Anderson, Cleiton, Durval, Érica, Gilson, Lucélia Bárbara, Lucimeire, Marília e Matheus, pelas dicas valiosas que me fizeram mudar o rumo das pesquisas, das leituras e das intenções formativas.

...a querida Dona Neusa Fonseca Biaze, que dedicou anos de sua vida para a docência e gestão da escola rural. Obrigada pelo legado e paixão pela arte de ensinar.

...as criaturas incríveis que fazem parte da minha família, da minha vida e da minha profissão: tia Edna, madrinha Joana Darc e Cristina de Oliveira. A vocês, o meu carinhoso abraço e um eterno pedido de “fiquem sempre comigo”.

...aos meus dois núcleos familiares Ferreira/Freitas e Florindo pelo apoio diário e pelas preces contínuas.

...aos meus amados pais Lico e Lena, pela acolhida de todos os dias, pelo amparo do lar, pelas orações, pelo cuidado com minhas filhas e por continuarem sendo o maior tesouro de minha vida.

...as minhas filhas Iane e Isia e ao esposo e companheiro André Luiz, pela paciência, pela tolerância, pela cumplicidade de todos os dias.

...aos meus irmãos Sérgio e Hélio, ao sobrinho Cristiano pelo encorajamento e apoio. Minha enorme gratidão a vocês!

...ao meu maior protetor, Deus, pai de infinita bondade e misericórdia, que, todos os dias, deu-me a fortaleza necessária para vencer as dores físicas e emocionais e ao seu filho Jesus, que nunca deixou de ser pronunciado em minhas orações por ser o mais próximo intermediário do grande pai.

...ao meu anjo da guarda que, bem de pertinho, vela por mim, pelos meus pensamentos e minhas ações. Continuem cuidando deste ser que aqui lhes presta os mais sinceros agradecimentos.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1979, p. 42).

SANTOS, Ivana Ferreira dos. **Formação de Professores em uma Escola da Zona Rural do Município de Uberlândia:** das Necessidades Formativas à Formação Contínua. 2019.186f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e versa sobre as necessidades formativas de professores do ensino fundamental I e II que atuam em uma escola da zona rural do município de Uberlândia, estado de Minas Gerais. O processo de formação contínuo analisado neste estudo se refere a 2015 e 2016, período em que a política pública no município estava sendo implantada com o aparato legal da Lei nº 11.444/2013, a qual instituiu a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. O objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as necessidades formativas dos professores que atuam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental responsáveis pelos diversos conteúdos curriculares, com o intuito de oferecer subsídios para o desenvolvimento de programas de formação contínua em serviço. No intuito de identificar outras pesquisas desenvolvidas no campo educacional sobre as necessidades formativas de docentes, fizemos um levantamento bibliográfico para conhecer termos e conceitos inerentes à profissão docente, à formação de professores e à relação com as necessidades formativas que diretamente estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Importantes contribuições teóricas, como as de Borges (2013), Campos (2016, 2017), Freire (1979, 1996, 2001, 2015), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2000, 2009, 2011), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Pimenta e Almeida (2011), Rodrigues e Esteves (1993) e Tardif (2002, 2013), oportunizaram a ampliação da análise e reflexão a respeito do objeto de investigação. O percurso teórico-metodológico se pautou na pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, a partir da análise documental e empírica. O instrumento para a construção dos dados foi escolhido com a intenção de dar voz aos professores, de modo que pudessem refletir sobre a relevância da (re)definição de ações formativas mais significativas ao trabalho pedagógico por eles realizado. Assim, optamos pelo questionário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos participantes são professores efetivos do quadro do magistério que atuam há mais de cinco anos na escola pesquisada. Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes têm interesse em participar dos cursos de formação contínua, mas querem contribuir com a construção desses processos, atuando como sujeitos que se movem e se manifestam em função das suas necessidades formativas, que passam pela unidade teoria-prática e por um olhar diferenciado para a educação no campo. Consideramos que a participação dos professores na planificação das ações formativas se constituiu em contributo essencial para ampliar as condições de pesquisa, discussões para evidenciar novas formas de trabalho e da prática educativa dos profissionais da educação. Depreendemos que a pesquisa tem sua relevância por contribuir com os estudos sobre o papel político e social dos professores, uma vez que os seus saberes, mobilizados nas práticas pedagógicas, em geral, tornam-se referências no processo de aprendizagem na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Inicial e Contínua. Necessidades Formativas Docentes.

ABSTRACT

This master's degree research is included in the research line of Educational Knowledge and Practices of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Uberlândia and deals with the training needs of primary education teachers who work in a rural school in the municipality of Uberlândia, in the state of Minas Gerais. The ongoing training process analyzed in this study refers to 2015 and 2016, a period in which public policy in the municipality was being implemented with the legal apparatus of Law No. 11.444/2013, which established the Municipal Public Network for the Right to Teach and Learn. The general objective of this study was to identify and analyze the training needs of teachers who work from the 1st to the 9th year responsible for the various curricular contents, with the purpose of offering subsidies for the development of in-service training programs. In order to identify other researches developed in the educational field on the training needs of teachers, we did a bibliographical survey to know terms and concepts inherent to the teaching profession, the training of teachers and the relationship with the training needs that are directly involved in the teaching and learning process. Important theoretical contributions, such as Borges (2013), Campos (2017), Freire (1979, 1996, 2001, 2015), Gatti and Barreto (2009), Gatti, Barreto and André (2011), Imbernón (2000, 2009, 2011), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Pimenta and Almeida (2011), Rodrigues and Esteves (1993) and Tardif (2002, 2013), provided an opportunity to broaden the analysis and reflection on the subject of research. The theoretical-methodological route was based on exploratory research with a qualitative approach, from the documentary and empirical analysis. The instrument for the construction of the data was chosen with the intention of giving voice to the teachers, so that they could reflect on the relevance of (re) definition of more significant formative actions to the pedagogical work performed by them. Therefore, we opted for the questionnaire with open and closed questions. Participating subjects are effective teachers of the professorship who have been working for more than five years in the school researched. The results of the research revealed that teachers have an interest in participating in continuing education courses but want to contribute to the construction of these processes, acting as subjects that move and manifest themselves according to their training needs, which go through the theory-practice unit and for a differentiated look at educational field. We consider that the participation of teachers in the planning of training actions was an essential contribution to broaden the research conditions, discussions to highlight new forms of work and educational practice of education professionals. We conclude that research is relevant because it contributes to studies about the political and social role of teachers, since their knowledge, mobilized in pedagogical practices, in general, becomes a reference in the learning process in basic education.

Keywords: Teacher Training. Initial and Continuous Training. Teacher Training Needs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações produzidas entre 2013 a 2016.....	51
Quadro 2 – Necessidades formativas nos níveis de ensino e número de pesquisas.....	53
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise.....	63
Quadro 4– Ações da Assessoria Pedagógica: Formação Contínua e Implementação da BNCC.....	87
Quadro 5 – Plano de Formação da Escola Municipal José Marra da Fonseca (2015) ...	91
Quadro 6 – Plano de Formação da Escola Municipal José Marra da Fonseca (2016) ...	92
Quadro 7 – Relação idade-sexo dos participantes da pesquisa.....	97
Quadro 8 – Rede de ensino onde trabalha atualmente.....	101
Quadro 9 – Motivos que levaram à escolha da docência.....	105
Quadro 10 – Formação acadêmica inicial.....	111
Quadro 11 – Motivos da não participação na formação contínua de 2015 e 2016.....	121
Quadro 12 – Professores residentes e não residentes no distrito.....	122
Quadro 13 – Condições de trabalho.....	127
Quadro 14 – Situações relacionadas à formação docente.....	131
Quadro 15 – Situações referentes à relação professor-aluno.....	136
Quadro 16 – Situações referentes à relação coletiva.....	139
Quadro 17 – Estímulos para o êxito da formação contínua em serviço.....	140
Quadro 18 – Sugestões dos professores para os cursos de formação.....	142
Quadro 19 – Indicações de temas feitos pelos professores por grau de interesse.....	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Uberlândia e seus distritos.....	43
Figura 2 – Primeira escola (1950)	46
Figura 3 – Alunos da escola rural (década de 1940)	47
Figura 4 – Grupo Escolar Odilon Behrens (década de 1950)	47
Figura 5 – Escola Municipal José Marra da Fonseca (2019)	48
Figura 6 – Projeto: seres vivos (2015)	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estado civil dos professores.....	100
Gráfico 2 – Carga horária semanal dos professores.....	101
Gráfico 3 – Raça/cor declarada pelos professores.....	103
Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação básica.....	107
Gráfico 5 – Formação contínua em 2015 e 2016.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BDI	Banco de Dados Integrados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação básica
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
DPI	Diretoria de Pesquisa Integrada
EEPJIS	Escola Estadual Professor Jose Ignácio de Sousa
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
EMJMF	Escola Municipal José Marra da Fonseca
Faced	Faculdade de Educação
FCU	Faculdade Católica de Uberlândia
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NTE	Núcleo de Tecnologia e Educação

NEF	Núcleo do Ensino Fundamental
NLIN	Núcleo das Linguagens
NEDH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NPBED	Núcleo de Pesquisa, Estatística e Banco de Dados
NAE	Núcleo dos Assuntos Estudantis
Nerer	Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais
NGD	Núcleo de Gestão Democrática
Neja	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
Ninf	Núcleo das Infâncias
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Onde Melhor Convier
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Papae	Planos de ação dos profissionais por área de ensino
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCR	Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNs	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEE	Secretária de Educação de Minas Gerais
SIT	Sistema Integrado de Transporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBSF	Unidade Básica de Saúde da Família

UDI	Uberlândia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unipac	Universidade Professor Antônio Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 O caminho se faz caminhando.....	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
2.1 Abordagem e o tipo de pesquisa.....	38
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	41
2.3 Cenário da pesquisa.....	42
2.4 Construção e análise dos dados.....	49
2.4.1 Diálogo com os professores: o questionário.....	60
2.4.2 Análise dos dados	62
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ÁRDUO E PROFÍCUO CAMINHO....	66
3.1 Formação inicial de professores.....	66
3.2 A formação inicial no contexto das políticas públicas brasileiras.....	70
3.3 As necessidades de formação exigidas à profissão docente.....	75
3.4 Necessidades formativas e a formação contínua dos professores.....	76
3.5 A formação contínua na rede de ensino de Uberlândia.....	80
3.6 A formação contínua em serviço na Escola Municipal José Marra da Fonseca.....	88
4 CONVERSANDDO COM AS FLORES DO MEU JARDIM: OS PROFESSORES.....	96
4.1 Conhecendo os sujeitos participantes.....	97
4.2 “Quando crescer quero ser professor”: a formação inicial.....	105
4.2.1 Escolha da profissão.....	105
4.2.2 Tempo de atuação.....	107
4.2.3 Formação inicial: impactos da graduação na vida docente.....	111
4.2.4 Ser bom professor.....	114
4.3 “A educação é [...] continuamente refeita pela práxis”	117
4.3.1 Formação Contínua em serviço.....	117
4.3.2 Ausência nas formações.....	120
4.4 “O mundo não é, o mundo está sendo”: necessidades formativas.....	125

4.4.1 Dificuldades e necessidades na docência.....	126
4.4.1.1 Condições de trabalho.....	127
4.4.1.2 Formação docente.....	131
4.4.1.3 Relação professor-aluno.....	136
4.4.1.4 Relação coletiva.....	139
4.4.2 Estímulos para a formação contínua.....	140
4.4.3 Sugestões dos professores.....	141
4.4.4 Temas de interesse.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	177
ANEXOS.....	182

Introdução



Cravo Laranja



Cravo Rosa



Vinca Rosa



Zinia Amarela



Bananeirinha de Jardim

1 INTRODUÇÃO

A formação permanente de professores tem sido uma temática recorrente nos estudos investigativos na área da educação, sobretudo como condição essencial ao desenvolvimento da profissão docente. Paulo Freire (2001b), ao anunciar a formação docente como contributo à mudança na prática político-pedagógica dos educadores, instiga-nos a investir em novas pesquisas para a compreensão da unidade teoria-prática educativa. O autor salienta que:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2001b, p. 80).

O autor nos chama a atenção para a docência enquanto profissão, pois “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2001b, p. 58).

Consideramos que a reflexão sobre a prática deve ser (re)vista e constantemente atualizada no “aqui e agora”, como propõe Imbernón (2009, p. 12) ao afirmar que o conhecimento relacionado à formação permanente “já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco”, condição que requer a ampliação e a construção de novos conhecimentos e práticas. Assim os estudos são pontuais para sustentar e viabilizar a formação de modo constante, contínuo, permanente para dar conta dos desafios contemporâneos no campo educacional.

A formação permanente, assim como as necessidades formativas dos docentes são discutidas em congressos, conferências e encontros e sempre invocam a importância da formação contextualizada. Porto e Lima (2016) afirmam que o debate possibilitou aos legisladores brasileiros a aprovação de documentos para normatizar a política de formação de professores, resultantes dos movimentos de luta e resistência. As autoras reconhecem que anos de luta contribuíram para promover propostas de formação integral dos professores, “que avança na ideia de aquisição de habilidades e competências e desempenho prático da profissão para uma formação político-pedagógica emancipatória” (PORTO; LIMA, 2016, p. 189).

O professor é naturalmente reflexivo, indagador, pesquisador, e segundo Freire (1996a, p. 32), “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de

atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

A formação permanente, nessa perspectiva, contribui para reavivar essa ação, pois possibilita aos educadores assumirem-se como pesquisadores, o que endossa as reflexões de Imbernón (2009, p.9) ao anunciar: “a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. Tal assertiva evidencia o quanto a relação aproximada do professor com a prática educativa e a articulação com a teoria, com os pressupostos epistemológicos fazem sentido para a conquista da autonomia e da qualificação profissional.

1.1 O caminho se faz caminhando

Pimenta (2002, p.20) afirma que “os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes ou os que estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola” e nesse sentido, a tentativa de compreensão de como se dá o movimento do processo de formação docente tem me instigado, desde a época de minha formação na graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no início da década de 1990, pois, nessa época, iniciei minhas atividades profissionais como professora na educação básica, nas primeiras séries do ensino fundamental I, condição que me permitiu, e ainda o faz, com eloquente compromisso, a reflexão sobre minha própria ação pedagógica e social¹.

Por isso, além do tema sobre a formação de professores, a formação inicial e a contínua em contexto de trabalho têm motivado minhas pesquisas desde a minha inserção na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), em 2007, como especialista de educação, trabalhando diretamente com os professores da educação básica, na etapa da educação infantil. Minhas experiências pessoais também tiveram expressiva contribuição para a decisão de investigar o tema, porque, em minha família, há exemplos de educadores que, durante o desenvolvimento da carreira docente, dedicaram-se aos estudos e empreenderam pesquisas a fim de entenderem a complexa relação do ensino-aprendizagem na qual o professor se debruça e vive no mundo de sua ação educativa.

¹ Optei pelo uso da primeira pessoa do singular nesta parte do texto por ser uma reflexão que permite compreender como minha trajetória formativa influenciou na construção de meu objeto de pesquisa no mestrado. Ao longo da dissertação empregarei a primeira pessoa do plural, pois a pesquisa foi construída no diálogo com muitas vozes.

Nos cargos que atualmente ocupo, de professora da educação básica e de formadora de professores - uma das atribuições do especialista de educação², também comumente chamado de pedagogo -, tive a oportunidade de conhecer, vivenciar e me qualificar a partir de diversas modalidades de formação contínua realizadas nas escolas em que trabalhei, como também pelos órgãos da Prefeitura de Uberlândia responsáveis pela formação de profissionais do magistério³. Os processos formativos eram organizados a partir de políticas de governo, em convênios firmados com instituições e institutos parceiros, que privilegiavam programas cujas abordagens, em geral, não atendiam as expectativas docentes. Para Pimenta e Lima (2004, p. 14), a formação docente não se esgota ações pontuais de formação, pois: “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”.

Nesse sentido, Campos (2017, p. 10) nos alerta para a necessidade de se pensar a formação de forma contínua e integrada:

[...] de tal modo que não esteja restrita a uma formação, mas múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretação da realidade, para ampliar visão de mundo e alcançar a práxis. A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a práxis é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento.

Aprender continuamente e refletir sobre a minha própria prática me fez perceber a necessidade de conhecer teorias, legislações e exitosas experiências formativas com o propósito de acrescentar saberes relevantes à minha trajetória docente. Assim, em 2007, no primeiro ano como especialista de educação de uma escola municipal de educação infantil (Emei), localizada na zona norte de Uberlândia, tive a chance de conhecer e trabalhar com a formação continuada⁴ de professores desse município, com propostas formativas pautadas nas temáticas sobre os

² De acordo com o artigo 7º no inciso II da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004, o especialista de educação é o profissional responsável por oferecer “suporte pedagógico direto às atividades de docência, incluídas as de direção escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar” (UBERLÂNDIA, 2004). A formação desse profissional se dá pela graduação plena em Pedagogia ou pela pós-graduação *lato sensu* nas habilitações em inspeção escolar, supervisão escolar e orientação educacional.

³ Nesse trabalho Optamos pela expressão “formação contínua” e não continuada (Nóvoa) ou permanente (Freire; Imbernón), porque entendemos que o termo contínuo expressa de modo mais coerente o que compreendemos sobre a formação constante, incessante, interrupta que ocorre ao longo de nossas vidas, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional.

⁴ O termo “continuada” para denominar o processo formativo de professores no município de Uberlândia foi incorporado aos documentos oficiais da SME, estando essa formação assegurada na LDBEN 9394/96, que determina às instituições de ensino manter programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis e estabelece que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL, 1996).

jogos e as brincadeiras. A ação formativa foi específica para a educação infantil e importante contributo para marcar, definitivamente, a formação como uma ação permanente na minha profissionalização docente. A partir de então, a proposta de formação contínua de professores começou a tomar novos rumos no município.

Por seis anos consecutivos, de 2007 a 2012, o grupo de especialistas de educação das unidades de educação infantil do município de Uberlândia mediu a formação contínua nas unidades em que cada profissional atuava. Tal formação foi definida pela política pública municipal, organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pelo Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Julieta Diniz (Cemepe).

Em 2012 comecei a atuar em uma escola da zona rural de Uberlândia, no ensino fundamental II. Naquele ano, muitas mudanças na minha vida pessoal: o nascimento de minha segunda filha, a nova reorganização familiar, a necessidade de retomar os estudos e, na parte profissional, o encargo como coordenadora pedagógica e o atendimento do professor do ensino fundamental II, que demandou conhecer a nova estrutura pedagógica desse nível de ensino. No mesmo ano ocorreu a eleição para prefeito e, no ano seguinte, uma nova política pública de formação docente foi aprovada para normatizar os processos formativos dos professores da rede pública. A Lei nº 11.444, de 26 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia, consiste em:

[...] uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013a, p. 1).

A Lei nº 11.444/13, especificamente dedicada à educação do município de Uberlândia, foi promulgada visando a promoção de ações didático-pedagógicas para melhorar a qualidade da educação a partir de novas exigências na formação de professores e a reorganização do nosso trabalho como formadores. Os principais objetivos dessa lei são:

- I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos;
- II – propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da

sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos alunos, e à sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;

III – incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, visando à superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos;

IV – contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais;

V – favorecer a construção de uma cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;

VI – ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

VII – colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;

VIII – favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;

IX – propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;

X – desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;

XI – criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um fórum de discussão sobre a escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido fórum definidos coletivamente pelos representantes das instituições membros da Rede;

XII – fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;

XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender (UBERLÂNDIA, 2013a, p. 1).

Ao analisar os objetivos expressos na Lei nº 11.444/13 é possível deprendermos que eles possibilitariam aos sujeitos da aprendizagem, nas diversas relações dialógicas estabelecidas por eles, uma educação democrática, emancipatória e, especialmente, inclusiva, uma vez que a palavra de ordem na descrição da lei é a cooperação. Entendo que cooperar é uma ação, um movimento que amplia a comunicação entre as pessoas, incentiva pesquisas e estudos, apoia as manifestações culturais e as trocas de experiências, tornando a ambiência escolar um espaço de produção de conhecimento para organizarmos novas formas de lidar com as diferenças entre os nossos alunos. Sobre esse movimento Imbernón (2009, p. 10) reforça que: “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. O contexto

condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”.

A partir da lei 11.444/13 e dos elementos que a compõem foi definida a política de educação do município de Uberlândia no período de 2013 a 2016, pautada na gestão democrática em rede, ou seja, a partir do incentivo aos professores, em diversos momentos formativos, para a produção, em cooperação, do conhecimento em ambientes escolares. Para Luce e Medeiros (2006) a gestão democrática em rede está associada:

[...]ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.18).

Levando em consideração o pensamento das autoras, os objetivos da lei 11.444/13, estão alinhados às metas e aos objetivos propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e vinculados ao fomento da qualidade da educação básica em nas diferentes etapas e modalidades para que contribua, “com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de maneira a garantir o acesso, a permanência e a conclusão com qualidade e diversidade dos estudos das infâncias, dos/as adolescentes, da juventude e dos/as adultos/as” (UBERLÂNDIA, 2016a).

Concomitantemente nesse momento de meu percurso formativo, procurei cursos a distância e outros oferecidos presencialmente que focavam nas metodologias de pesquisa científica, pois senti necessidade de entender o modo como as pesquisas, no campo da educação, efetivavam-se na pós-graduação, até que pude participar da formação de grupos autônomos de estudo, compostos por colegas de trabalho, para auxiliarmos uns aos outros a aprender em grupo sobre temas que nos interessavam e também das rodas de conversa realizadas na escola e no Cemepe nas formações de pedagogo. Nesse sentido, compreendemos que:

[...] nos tornamos professores, professoras, mediante a multiplicidade de experiências e relações vividas no cotidiano, entendido como espaço/tempo de construções históricas, sociais e culturais. Muitas vezes nos identificamos nos percursos de outros devido às condições históricas desta ou daquela conjuntura social da qual fazemos parte. Entretanto, o modo como interpretamos essas vivências é singular, configura-se no movimento, no qual os sujeitos reinventam sentidos e significados para acontecimentos vividos no coletivo [...] A construção da aprendizagem para se tornar professor, professora, nessa perspectiva, deve ser colaborativa, constituída no exercício

cotidiano do trabalho [...] É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas, cooperação [...] (CAMPOS, 2017, p. 19 e 104).

Incentivada por esse movimento e na inquietude por avançar nas pesquisas sobre a formação de professores, tive a oportunidade de fazer um curso sobre metodologia de pesquisa científica e elaboração de projetos acadêmicos, oferecido pelo Cemepe e por dois meses fiz, de modo intensivo, leituras completamente diferentes daquelas que havia feito nos últimos quinze anos. Foi nesse momento que me empolguei para organizar a minha rotina de estudo com foco nas teorias que me respondessem questionamentos relacionados à formação de professores, dos aspectos legais à epistemologia da educação.

Particpei das ações formativas promovidas pela SME de Uberlândia, que optou pelos mecanismos de democratização da administração pública e da produção e divulgação do conhecimento desenvolvido em diferentes espaços. A agenda de formação oferecida pelo Cemepe era diversa e tinha por meta possibilitar a formação em rede e foi com essa mesma estratégia que foi possível, à equipe gestora⁵ de cada unidade de ensino, a organizar os planos de formação para colocar em prática a formação contínua em serviço, com temas sugeridos pelos próprios professores

No início de 2014, como ação inicial para impulsionar esse processo formativo, a equipe gestora da Escola Municipal José Marra da Fonseca, da qual eu fazia parte, promoveu rodas de conversas⁶, nas quais os profissionais da educação, incluindo professores dos diferentes anos escolares, especialistas de educação, diretor escolar e técnicos administrativos, encontravam-se para discutir o contexto educacional da escola.

A participação nas rodas de conversa foi uma experiência formativa importante, porque permitiu aos professores recuperarem, a partir de suas experiências, caminhos possíveis para novos diálogos e propositivas para a resolução de problemas, tendo em vista que “o diálogo é um momento singular de partilha, pois pressupõe um exercício de escuta e fala, em que se agregam vários interlocutores – nesse sentido, os momentos de escuta são mais numerosos que os de fala” (MOURA; LIMA, 2014, p.100).

⁵ A equipe gestora é composta pelo/a gestor/a, vice-diretor/a, pedagogos/as e inspetor/a.

⁶ As rodas de conversa consistem, de acordo com Nascimento e Silva (2009, p.1): [...] em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve [...] um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos.

As rodas de conversa foram incorporadas às estratégias formativas das escolas municipais a partir de um documento elaborado pela SME, que definiu as ações pedagógicas. O documento “Orientações teóricas/práticas elaboradas com gestores/as: um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletir sobre o ano letivo/escolar de 2015” (UBERLÂNDIA, 2016a) foi um marco importante e permitiu, aos professores e demais profissionais da escola, a criação de ambientes e meios propícios para a formação contínua em serviço.

Nesses encontros, os professores analisaram os dados educacionais oriundos das avaliações de produto e processo, apresentaram suas queixas e observações sobre o desempenho e rendimento dos alunos, os problemas na leitura, escrita e interpretação de texto, o lento desenvolvimento do comportamento leitor e a participação dos alunos nas aulas, de modo geral. Novais e Nunes (2017, p. 8), consideram que as rodas de conversa realizadas com professores nas escolas municipais de Uberlândia “foram importantes para a compreensão dos resultados educacionais porque focalizaram a produção e a problematização dos dados coletados e, ainda, a elaboração e o desenvolvimento de ações pactuadas”.

Após a identificação das situações apontadas pelos professores, a equipe gestora, e os membros do conselho escolar, com o apoio do Cemepe, anunciou o processo de formação contínua em serviço para o início de 2015. Nesse processo de formação em rede, o/a gestor(a) tem como principal atribuição o compromisso ético e político na organização, na condução e principalmente na efetivação das políticas públicas propostas pela SME, no que diz respeito à formação dos profissionais que trabalham na unidade de ensino a qual dirige. Enquanto liderança, o/a gestor/a da unidade de ensino deve estabelecer:

Um compromisso de gestão democrática, sua escolha tem consequências diretas na sua forma de atuar. Passa a ter como meta a ser concretizada o trabalho em equipe, o constante diálogo e estudo com o seus/suas vices, pedagogos/as e inspetor/a, a visão de longo prazo, o esforço em se estabelecer estratégias eficazes de comunicação (saber se expressar e ouvir) interna e externa, entre a unidade escolar, a comunidade do seu entorno e os órgãos da Secretaria municipal de Educação (UBERLÂNDIA, 2016a, p. 11).

Na tentativa de estabelecer o diálogo e o compromisso pela gestão democrática em rede, a temática central para o início das discussões seria a reflexão sobre os problemas elencados pelos professores, sobre suas experiências em sala de aula. A roda de conversa foi proposta para que o grupo de profissionais pudesse expor, evidenciar as necessidades formativas. A partir desses encontros, o plano de formação foi elaborado com o aporte de vários documentos: 1) Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9394/96, em seu artigo 63, que legaliza a formação dos profissionais nos diversos níveis de ensino, promovendo a qualificação profissional de modo permanente; 2) Plano Nacional de Educação (PNE)⁷; 3) Plano Municipal de Educação (PME); 4) Projeto Político Pedagógico da escola (PPP); 5) Orientações teóricas/práticas elaboradas com gestores/as um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia/2015; 6) Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender⁸; 7) Referenciais teóricos que abordavam alfabetização e letramento, métodos de alfabetização, práticas educativas para o ensino e ainda estudos teóricos para a elaboração dos planos de ação por áreas de ensino com base nas características do processo de leitura e escrita, da importância do desenvolvimento das habilidades leitoras, da construção de jogos matemáticos no ensino fundamental I e II e da avaliação dos processos de formação de anos anteriores.

Ao finalizar a fase de organização dos referenciais teóricos que seriam utilizados nos estudos sobre os temas e, em especial, sobre a alfabetização e letramento – temática mais requisitada –, e após a aprovação do plano de formação pela equipe de construção e coordenação de roteiro, iniciamos as ações de formação contínua em serviço, durante o tempo previsto, cuja estruturação foi organizada em módulos semanais de um a 15 encontros, tendo início em 10 de fevereiro de 2015 e conclusão em 4 de dezembro do corrente ano, utilizando o módulo II – tempo em que o professor se dedica aos planejamentos, organização de atividades inerentes à profissão docente e outras atividades da escola, como formação contínua e participação em eventos formativos, fora da sala de aula. Foram propostas 40 horas de estudo distribuídas entre leituras, construção de jogos, apreciação de vídeos e documentários, palestras, grupos de estudo e produção de artigos científicos.

Na Escola Municipal José Marra da Fonseca, a proposta de formação de 2015 contou com a participação de 10 dos 28 professores da escola para discutirem o tema “Desafios e propostas no processo de alfabetização e letramento” (UBERLÂNDIA, 2015). Desses 10 que iniciaram e concluíram o processo formativo quatro são efetivos e encontram-se, ainda, em efetivo exercício na escola.

Nas ações desenvolvidas no ano de 2016 na Escola Municipal José Marra da Fonseca, dos 28 docentes, somente seis iniciaram e concluíram a formação contínua em serviço, cujo

⁷ Maiores informações sobre o PNE consulte: <http://portal.mec.gov.br/>

⁸ “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf.

tema era “As políticas públicas na formação docente e os impactos no cotidiano escolar” (UBERLÂNDIA, 2016b), organizada em 14 módulos semanais com a carga horária total de 30 horas. Desses seis participantes apenas três continuam em exercício efetivo na escola. Foi utilizado somente o módulo II, no horário em que os professores estavam em estudos na própria escola. A formação em serviço não era uma ação obrigatória aos professores e poderiam optar por fazer ou não a formação na escola e na ocasião, em conversas informais, muitos justificaram que sua intenção era permanecer com a formação já iniciada no Cemepe. Outros disseram não terem interesse porque preferiam aproveitar o módulo II para a realização de seus planejamentos e ações autoformativas.

Consideramos esses dados significativos, pois nos remetem pensar sobre o papel do/a equipe gestor/a como incentivador/a, de articulador/a entre os profissionais e os movimentos formativos organizados pela instituição provedora, no caso, a SME. Ao gestor/a cabe o:

Difícil desafio de articular nas unidades escolares a participação de todos que compõem a comunidade local, implicando, dentre outros aspectos, a necessidade de considerar e administrar os conflitos como elemento inerente à constituição do ser, das relações e do conhecimento, contribuindo para a transformação social. (UBERLÂNDIA, 2016a, p. 11).

No que diz respeito a articulação nas unidades escolares, cujo papel é de responsabilidade da equipe gestora, Gatti, Barreto e André (2011, p. 16) consideram: “todos os países defendem a ideia de que se deve dar prioridade à qualidade, e não à quantidade, embora todos concordem que isso seja difícil, porque a docência é um trabalho com muita demanda”. Para as autoras, a qualidade não está associada somente a um ponto de vista, mas a vários, dentre eles, o de melhorar a seleção de critérios para o ingresso nos estudos e nos processos avaliativos ao longo da carreira docente e sobretudo nos investimentos para dar apoio ao professor na continuidade dos estudos e qualificação profissional.

Compreendemos que qualidade na educação significa a possibilidade de, tal como propõe Gadotti (2010, p.7), “melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas”, pois:

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

No entanto, na ambiência escolar, nem sempre os dados comprovam tal associação como a proposta por Gadotti (2010), ou seja, qualidade de vida e qualidade da educação. Novais e Nunes (2017) ressaltam que o papel da qualidade é amplo e engloba todos os direitos sociais, reconhecidos como direitos humanos, pois não se separa a educação dos estudantes da educação dos seres humanos nos diversos espaços vividos por eles na sociedade.

Na opinião de Imbernón (2009) as políticas públicas de incentivo à formação docente são organizadas, de modo geral, uniformes e não consideram os dilemas, as dificuldades reais da prática educativa, como se as teorias e o modo de evidenciá-las, servisse indistintamente para todos, independentemente da diversidade do professorado. Para o autor a “formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas, mas não é isso o que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Não obstante as proposições da SME para a formação contínua em serviço, nomeada como “As políticas públicas na formação docente e os impactos no cotidiano escolar – 2015/2016”, a participação dos professores na Escola Municipal José Marra da Fonseca (EMJMF) foi de 36% em 2015 e de 21% em 2016. Tal constatação instigou-me a questionar: quais seriam os fatores que interferiram para que expressivo número de professores não participasse das ações formativas, sendo que elas foram propostas a partir das reivindicações deles próprios? Quais seriam as dificuldades, se parte da formação era no horário de módulo na escola?

A experiência formativa ocorrida na escola instigou ainda mais meu interesse em pesquisar sobre a formação contínua em serviço dos professores, tendo em vista que, em minha avaliação, tomando como referência as experiências formativas realizadas na escola, os planos de formação para o período de 2015 e 2016, não contemplaram as reais necessidades formativas dos professores que atuam na escola – embora as ações propostas tenham sido planejadas levando em consideração as demandas apresentadas por eles, declaradas nas rodas de conversas – e que ainda há um descompasso no processo formativo desses professores, expresso na ausência da participação deles na construção dos programas de formação contínua em serviço. O que leva a supor que não obstante o discurso tenha sido democrático, “[...] ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

A partir do contexto em que ocorreu a formação oferecida aos professores na Escola Municipal José Marra da Fonseca, analisei, com a colaboração de outros membros da equipe

gestora o nosso papel enquanto formadores de professores, evidenciando o modo como fora organizada a formação contínua na escola, a utilização dos dias escolares destinados à formação, o acompanhamento pedagógico aos professores e também do aproveitamento dos módulos de formação, levando em consideração não apenas o lugar, que é o espaço escolar, mas também as condições de trabalho desses professores e o conjunto de atividades e ações que precisávamos desenvolver para dar suporte ao trabalho realizado na sala de aula e para além dela.

Esses fatores trouxeram elementos importantes para a reflexão sobre a formação contínua em serviço e fortaleceram a minha busca por estudos que evidenciassem o respeito pela participação efetiva dos professores na produção dos seus próprios planos de formação, trazendo à tona elementos que são próprios de suas subjetividades e das suas necessidades formativas.

Nessa perspectiva, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos na área da formação de professores, resolvi retomar meus estudos e, em 2016, participei do processo seletivo promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Faculdade de Educação (Faced) e fui aprovada no programa de Pós-Graduação, mestrado acadêmico, na linha de Saberes e Práticas Educativas com o tema sobre a formação de professores e concomitante ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS)⁹. Desde então meus estudos se tornaram pontuais em busca de subsídios teórico-práticos para fundamentar a minha pesquisa e também para melhorar o meu desempenho enquanto docente e Especialista de Educação na escola rural além de conhecer as pesquisas recentes, publicações e discussões relacionadas à formação de professores. O ingresso no curso de formação contínua, *stricto sensu*, contribuiu significativamente para o meu processo de desenvolvimento profissional e para que pudesse responder parte das questões que me inquietavam sobre a formação de professores e também definir como objeto de estudo da pesquisa a análise das necessidades formativas docentes dos professores da educação básica.

⁹ O GEPDEBS é certificado pelo CNPq, coordenado pelas professoras Geovana F. Melo e Vanessa T. Bueno Campos, vinculadas a linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. As investigações, desenvolvidas no âmbito do GEPDEBS têm como eixo as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os professores da educação básica e superior constroem seus saberes e como a formação inicial e continuada repercutem nas ações educativas e na constituição de suas identidades profissionais. A dinâmica de trabalho do grupo pressupõe um contínuo intercâmbio intra e interinstitucional, por meio de reuniões, seminários, participação em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais; a participação nos espaços acadêmicos das associações científicas ENDIPE, ANPED (nacional e regional); a produção, divulgação e publicação de textos científicos.

Consideramos que a formação contínua deve incentivar a apropriação de saberes rumo a uma autonomia que possibilite aos professores o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996a, p. 39).

Para o autor, a ideia de formação contínua deriva da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996a, p. 40) e, conseqüentemente, a formação contínua se baseia em um processo sucessivo do desenvolvimento profissional do professor formador perante uma interligação entre sua formação inicial, correspondente a sua vivência de aprendizagem nas instituições formadoras e a contínua, que se configura como processo durante o exercício da profissão. Para tanto é necessário considerar o professor como sujeito da sua história, envolvendo-o em todos os momentos dessa formação, reconhecendo-o como sujeito de sua prática. Assim, pensar a formação contínua é levar em conta os saberes já constituídos dos professores e as especificidades de suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, consideramos fundamental conhecer os professores com os quais trabalhamos e saber quem são eles, o que pensam, o que fazem, como fazem e quais os caminhos percorridos na docência. A nossa expectativa é, a partir do diálogo com os professores da Escola Municipal José Marra da Fonseca, incentivá-los a participarem da formação em serviço e com eles construir espaços e novas frentes formativas que tenham temáticas importantes para a melhoria da educação e para atender com qualidade os estudantes da comunidade na qual estamos inseridos. Consideramos que o diálogo é, segundo Freire (1996b, p. 109), condição imprescindível ao processo formativo, pois “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

A escuta e o diálogo, de acordo com Campos (2017, p. 69), são princípios necessários para equacionar as dificuldades e problemas dos/as professores/as no processo formativo porque “contribuem para ampliar o respeito mútuo, a formação de sujeitos críticos, indagadores e autônomos na busca constante pela transformação da realidade”. Desse modo a prática do diálogo intensifica, impulsiona e dinamiza a formação docente e deslumbra outros caminhos para entender a educação como transformação, como mudança social.

Nesse sentido, escutar os professores sobre suas necessidades formativas, que reverberem em nosso estudo, traz à tona a reflexão sobre seus anseios, dúvidas e potencializa o desenvolvimento profissional deles, para que tenham a possibilidade de interferirem nas situações-problemas, oriundas de sua prática pedagógica, compreendida como prática social, e construam saberes científicos e metodológicos favoráveis a um ambiente culturalmente dialético. Desse modo, as rodas de conversa são movimentos que oportunizam aos professores a manifestação de suas necessidades para que possam ser considerados como sujeitos de ocorrências: ser objeto e ser sujeito, simultaneamente. (FREIRE, 1996a).

Isso posto, a formação contínua em serviço na Escola Municipal José Marra da Fonseca poderá se tornar uma ação permanente a partir da análise das necessidades dos docentes, pois tal estratégia possibilitará novas planificações formativas no campo investigativo da educação. Isso porque é importante que os professores sejam os protagonistas de ações de formação contínua, a partir das necessidades que apontam. Podemos considerar a análise das necessidades formativas docentes como impulso, no qual a voz dos professores ecoa e se materializa, ao mesmo tempo em que as dimensões objetivas e subjetivas se articulam em um movimento que, segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 22), é puro desejo e construção.

As necessidades são um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou alguma exigência. Por um lado, remete-nos à ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjetivo [...] as necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribui.

O nosso estudo, nesse sentido, teve como premissa compreender quais são as necessidades formativas dos professores que atuam no ensino fundamental I e II da Escola Municipal José Marra da Fonseca e como a identificação, a análise e a reflexão sobre os processos formativos já realizados e as intenções formativas podem contribuir com novos processos de formação contínua em serviço. Para alcançar o objetivo exposto, definimos estes objetivos específicos: analisar a formação contínua promovida pela escola a partir da opinião dos professores participantes; investigar as necessidades formativas dos professores dessa escola a partir da caracterização do perfil, da formação inicial e contínua em serviço e das condições de trabalho; estabelecer diálogo com autores que defendem os temas da formação inicial e contínua dos docentes, bem como a importância de analisar as necessidades formativas deles para o desenvolvimento da profissão docente; indicar caminhos e/ou mudanças no

processo de formação contínua em serviço dos professores que atuam na escola de zona rural a partir de indicadores para a constituição de plano de formação contínua em serviço.

Esta dissertação engloba a identificação e o (re)conhecimento das necessidades formativas dos professores da educação básica, suas implicações teóricas, políticas, históricas e sociais, e, em especial, o papel da escola na promoção de oportunidades formativas contínuas, capazes de oferecer, de forma científica, o conhecimento necessário à profissionalização dos docentes.

Rodrigues e Esteves (1993) enfatizam que a análise das necessidades formativas é a possibilidade para a tomada de decisão sobre os problemas evidenciados na profissão docente, ou seja, não se separa a investigação sobre a ação da participação dos seus sujeitos e muito menos da satisfação de ver essa ação modificada. Assim, almejamos, com a realização dessa pesquisa, contribuir com a equipe pedagógica da Escola Municipal José Marra da Fonseca, no sentido de oferecer subsídios teóricos capazes de referendar programas de formação contínua nos quais as necessidades formativas sejam evidenciadas e refletidas no coletivo e utilizadas para ajudar os docentes em suas dificuldades no processo educativo.

A dissertação está organizada em quatro seções, incluindo esta introdutória. São seções apresentadas por flores, as mesmas flores que encontramos no Distrito de Cruzeiro dos Peixotos, nos quintais de professores(as) e donas de casa; na igreja e nas praças; nas grandes fazendas ou nas casas da comunidade. As flores que abrem a introdução são cravos de cores rosa e laranja, vinca rosa, zínia amarela e bananeirinha-de-jardim. O nome de cada flor presente ao longo da dissertação corresponde a um docente que colaborou para que pudéssemos apreender o objeto em estudo e motivaram a relação poética entre a discussão acadêmica e a paixão pela docência.

A sessão 2 se ocupa do percurso metodológico deste estudo, que destaca a abordagem e o tipo de pesquisa e os sujeitos participantes, com a descrição dos professores que efetivamente contribuíram para a construção dos dados. Nessa sessão também apresentamos o cenário da pesquisa, com breve histórico do distrito de Cruzeiro dos Peixotos e da Escola Municipal José Marra da Fonseca, escolhida para o desenvolvimento da investigação; o instrumento de construção dos dados, composto pelo questionário, as categorias e as análises dos dados e, por último, apresentamos a pesquisa bibliográfica realizada para conhecer estudos que versam sobre as necessidades formativas, com o intuito de reunir opiniões de outros pesquisadores e delinear o percurso do nosso trabalho. Entre as várias fontes teóricas que nos serviram de alicerce nessa parte, destacamos Bardin (2011), Franco (1999), Freire (1996a), Garcia (1999), Gil (1999, 2002), González Rey (2005), Rodrigues (2006), Rodrigues e Esteves (1993),

Szymanski (2004) e Triviños (1987). Esta seção é apresentada pelas flores lágrima-de-Cristo, falaenópsis, dendróbio, vinca branca e alpínia.

A terceira seção, intitulada Formação de professores: um árduo e profícuo caminho, é constituída pelo referencial teórico desta pesquisa, centrada nas reflexões sobre os vários contextos da formação de professores, desde os aspectos históricos até a formação inicial e contínua. Enfatizamos a importância da análise das necessidades formativas e a formação contínua dos professores no município de Uberlândia na rede municipal e, em específico, na Escola Municipal José Marra da Fonseca. Reunimos conceitos significativos que envolvem a formação docente com a colaboração de autores como Arroyo (2008), Bernussi (2014), Borges (2013), Garcia (2009), Gatti e Barreto (2009), Leão (2005), Marin (1995), Nóvoa (1991), Rodrigues e Esteves (1993), Tardif (2002, 2013) e Zeichner (2010). A apresentação traz a participação das flores kalanchoe amarelo e laranja, flor de leopardo, lírio da chuva e olho de boneca.

A quarta seção é composta pela análise dos dados, que evidenciaram o que pensam os docentes participantes da pesquisa, por que escolheram o magistério, como se sentem perante as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e como compreendem a organização dos cursos de formação inicial e contínua. Esta seção está dividida em quatro partes: Conhecendo o perfil dos sujeitos participantes e as outras três receberam títulos que correspondem às categorias definidas para análise: Quando crescer quero ser professor: a formação inicial; A teoria sem prática vira verbalismo: a formação contínua e O mundo não é, o mundo está sendo: formação participativa.

Nessa seção também disponibilizamos as contribuições dos docentes, destacando suas críticas e sugestões para a construção de processos formativos que colaboram para reflexões sobre a unidade teoria-prática, de uma maneira que se aprende continuamente, como propõe Freire (1996a) o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Esta seção é chamada “Conversando com as flores do meu jardim: os professores” e apresenta as flores cosme laranja, gengibre azul, beijinho, glória-da-manhã e zínia laranja.

Por fim, expomos as considerações finais, seguidas das referências, dos apêndices e anexos.

A formação contínua de um professor é semelhante a um jardim florido, que precisa de cuidados especiais, de modo permanente, ininterrupto. Semear e cultivar flores em um jardim chamado educação é tarefa daqueles que esperanças, como nos ensinou Freire (1996) por mundo melhor para se viver, em uma vida mais decente para crianças e adolescentes.

Esperando seguimos as recomendações de Cora Coralina: “Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça” (DENÓFRIO, 2004, p. 243).

Percurso

Metodológico



Lágrima-de-Cristo



Falaenópsis



Dendróbio



Vinca branca



Alpinia

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Os processos investigativos sobre a docência são importantes caminhos para orientar a formação de professores e suscitar indícios para o desenvolvimento de uma prática educativa na perspectiva crítica (FREIRE; MACEDO, 2015). A metodologia, nesse sentido, é um processo científico fundamental para as pesquisas em educação, pois é a partir dela que se sistematizam as etapas de estudo e se delinea um percurso a ser trilhado para o desenvolvimento de análises potencialmente geradoras de novos conhecimentos acerca de determinado fato, problema ou fenômeno educativo.

A pesquisa que deu origem a esta dissertação, seguimos orientação de Marconi e Lakatos (2010, p. 235) ao trilhar um percurso metodológico que, “investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina”, no caso da nossa pesquisa, sobre as necessidades formativas dos docentes em seus contextos profissionais.

Ressaltamos ainda que adotamos estratégias que privilegiam o diálogo e a participação dos docentes sobre suas necessidades de formação, e também como propósito de, segundo Triviños (1987, p. 110), “conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho”.

Expomos, nesta seção, a abordagem e o tipo da pesquisa, os sujeitos participantes, o cenário da investigação, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, as categorias e o processo de análise dos dados e também um levantamento de produções acadêmico-científicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para saber o que mostram os estudos sobre as necessidades formativas dos professores, no período compreendido entre 2013 a 2016 - etapa que realizávamos a primeira experiência formativa na unidade escolar.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Considerando a comunicação, o processo dialógico dos sujeitos, desenvolvemos a pesquisa de abordagem qualitativa. Desse modo, optamos pela pesquisa qualitativa-exploratória, visto que é uma investigação que envolve a subjetividade dos participantes, que revelam dados importantes para evidenciar a necessidade de analisar o que pensam os

professores e promover um novo olhar sobre a profissão docente e ainda dos processos formativos em serviço.

Entendemos que não há uma técnica específica para investigar as necessidades formativas dos professores, mas González-Rey (2005) aponta o sujeito como a unidade imprescindível no processo de construção e reconfiguração da pesquisa qualitativa. Desse modo, cabe ao pesquisador a escolha por um instrumento que expresse os desejos, as intenções, as dificuldades e as expectativas do grupo pesquisado, primando pela participação de todos os sujeitos inseridos nos espaços sociais em que vivem e que ainda analise nas entrelinhas o que dizem as subjetividades desses sujeitos.

Partilhamos da sugestiva de Franco (1999, p. 213) ao anunciar que para se chegar à verdadeira apreensão do real “é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade”. É nesse processo que o professor se abre para o mundo e amplia a sua trajetória formativa que não se encerra na graduação, mas amplia as dimensões da compreensão no exercício de profissão, no convívio com os seus pares e nas experiências adquiridas ao longo da carreira docente e se permite conhecer sobre suas subjetividades.

Escolhemos, nesse sentido, a pesquisa qualitativa, pois segundo Minayo (1994, p. 20-21), tal pesquisa consegue dar respostas às questões particulares e abarca o universo complexo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Optamos também uma pesquisa documental por compreendermos que esse recurso é um dispositivo de natureza comunicativa capaz de ampliar a análise sobre o objeto da pesquisa e dados coletados ou na revelação de novas questões que contribuem para o estudo (FLICK, 2009),

Realizamos ainda a pesquisa bibliográfica, a fim de mapear e refletir sobre as principais obras, estudos e autores da temática em estudo, em especial questões relacionadas as necessidades formativas, formação inicial e contínua. Segundo Gil (1999, p. 65), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” o que nos possibilita a relação com o objeto de estudo, bem como com as questões investigadas, para que se tornem cada vez mais evidentes para a análise e, conseqüentemente, para a interpretação dos dados obtidos pela participação dos sujeitos.

A pesquisa foi estruturada e desenvolvida considerando, como propõe Campos (2017, p. 23), “a relação dialética e política entre o pesquisador e os participantes como um processo a se construir no desenrolar da pesquisa, na e pela ação interativa de aprendizagem, de descoberta e de contradição”. Nessa perspectiva, a análise foi conduzida tomando como referência: nossas experiências cotidianas na Escola Municipal José Marra da Fonseca localizada na zona rural de Uberlândia, que faz parte da rede pública municipal de ensino há mais de 50 anos; as referências teóricas estudadas durante o mestrado e discutidas no Gepdebs (grupo de estudo); as discussões dos professores que atuam na escola sobre o que vivem nos contextos de sala de aula; a análise dos resultados educacionais expressos pelo desenvolvimento e desempenho dos alunos e ainda as contribuições de pesquisas científicas já realizadas referentes à temática da formação de professores.

A escola tem estrutura ampla, com área verde e espaços para o desenvolvimento de projetos e aulas diversificadas. Conta com uma equipe multidisciplinar composta por vários profissionais que contribuem com a elaboração de projetos, propostas pedagógicas, estudos relacionados aos documentos oficiais e planos de formação em serviço.

A partir de nossas observações, depreendemos que os professores estão envolvidos com a escola em suas singularidades e complexidades. Na zona rural, as condições de trabalho são diferenciadas e essas informações fazem parte da análise dos dados, já que devemos compreender os educadores como sujeitos construídos a partir de uma prática política e social. É a partir de práticas como essa que as decisões metodológicas vão sendo tomadas, levando em conta a participação dos próprios sujeitos pesquisados, em razão de que:

[...] não podemos tratar os participantes da pesquisa como meros objetos da análise e nem priorizar apenas os conhecimentos pertinentes à realidade, mantendo, em ambos os casos, uma condição de pesquisador autônomo e solitário, mas participando com eles em um processo de reflexão e de diálogo [...] A concepção adquirida a respeito das coisas está composta por percepções individuais e coletivas, condições históricas e materiais dos sujeitos. Isso sugere que tal compreensão sobre algo ou alguém é particular, singular, condicionada às experiências construídas ao longo da vida e está presente na vida cotidiana – que pode ou não condicionar a constituição das concepções e faz parte do conhecimento da realidade (CAMPOS, 2017, p. 23-24).

González Rey (2005) contribui para ampliar as reflexões da autora ao afirmar que:

Quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, nesse caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade estudada. São precisamente esses os aspectos

suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, apresenta um conjunto de instrumentos válidos para o alcance dos objetivos propostos. Desse modo, cabe ao pesquisador a escolha por um instrumento que expresse os desejos, as intenções, as dificuldades e as expectativas do grupo pesquisado, primando, ainda, pela participação de todos os sujeitos na construção da pesquisa.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que colaboram com a nossa pesquisa foram os professores(as) da rede municipal de ensino de Uberlândia que atuam na Escola Municipal José Marra da Fonseca, localizada no Distrito de Cruzeiro dos Peixotos. Para a escolha dos participantes, reportamos ao pensamento de Freire (1996a), ao referir-se aos sujeitos como seres dotados de curiosidade e inteligência - características importantes que os fazem seres de ocorrência, ou seja, não só observam o que ocorre ao seu redor, mas manifestam conforme há necessidade de atuar, opinar, criticar, criar novas formas de resolver os problemas que surgem no percurso da vida e da profissão. É nesse sentido que a nossa escolha apresentou interesse pelos (as) professores(as), pois falar da sua formação e de suas necessidades formativas só faz sentido se os próprios sujeitos tiverem oportunidades de manifestarem sua subjetividade curiosa, sua capacidade de refletir sobre sua ação no campo da docência e agregar à própria formação elementos que, além de os qualificar, tragam mudanças substanciais à ambiência escolar.

Recuperar os postulados de Paulo Freire significou, sem dúvida, muito mais que admiração pelo seu legado, mas a oportunidade de compreender o modo como ele percebia a relação do professor com a docência e a leitura de mundo que sugeria para trazer à tona os processos de estudo e a resolução dos problemas, ou seja, o sujeito no chão onde pisa, contribuindo com sua própria experiência criadora para a produção do saber.

Nesse sentido, a escolha dos sujeitos pautou-se em três critérios: (1) os participantes da pesquisa deveriam exercer suas funções da docência nos anos escolares que compreendem o ensino fundamental I e II, pois é nesse nível de ensino que foram identificados às dificuldades dos alunos quanto ao processo de alfabetização e letramento (situação apresentada pelos professores nas rodas de conversa que antecederam os processos formativos); (2) fazer parte do

quadro efetivo de profissionais na escola; (3) os professores deveriam ter trabalhado na escola no período de janeiro de 2015 a dezembro de 2016, ocasião que foram realizados os dois programas de formação contínua, considerados fundamentais para a problematização desta pesquisa.

A partir dos critérios de inclusão, foram selecionados 21 de um total de 31 professores. Os escolhidos atuam em um dos componentes curriculares do núcleo comum e da parte diversificada¹⁰ e em outras funções de apoio pedagógico, como eventualidade, laboratório de informática e biblioteca. Esses profissionais atuavam na educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental I e II. Os critérios de escolha foram os mesmos para ambos os níveis de ensino, visto que a formação contínua proposta em 2015 e 2016 foi oferecida para todos os professores em efetivo exercício.

Entendemos que só é possível realizar uma pesquisa sobre as necessidades formativas se os sujeitos estiverem presentes na construção, (re)formulação e (re)configuração dos programas formativos vigentes e nas pautas das políticas públicas. Consideramos que os professores são protagonistas de suas ações e, conseqüentemente, deveriam assumir posturas críticas para, a partir de suas incertezas, dificuldades, acertos identificarem os caminhos que a formação contínua em serviço deverá seguir. Assim, o desafio maior é assegurar a participação dos professores nesse processo, na tentativa de melhorar as condições do seu trabalho e aprender como reconhecer nas próprias necessidades que surgem na relação estabelecida com a prática educativa.

2.3 Cenário da pesquisa

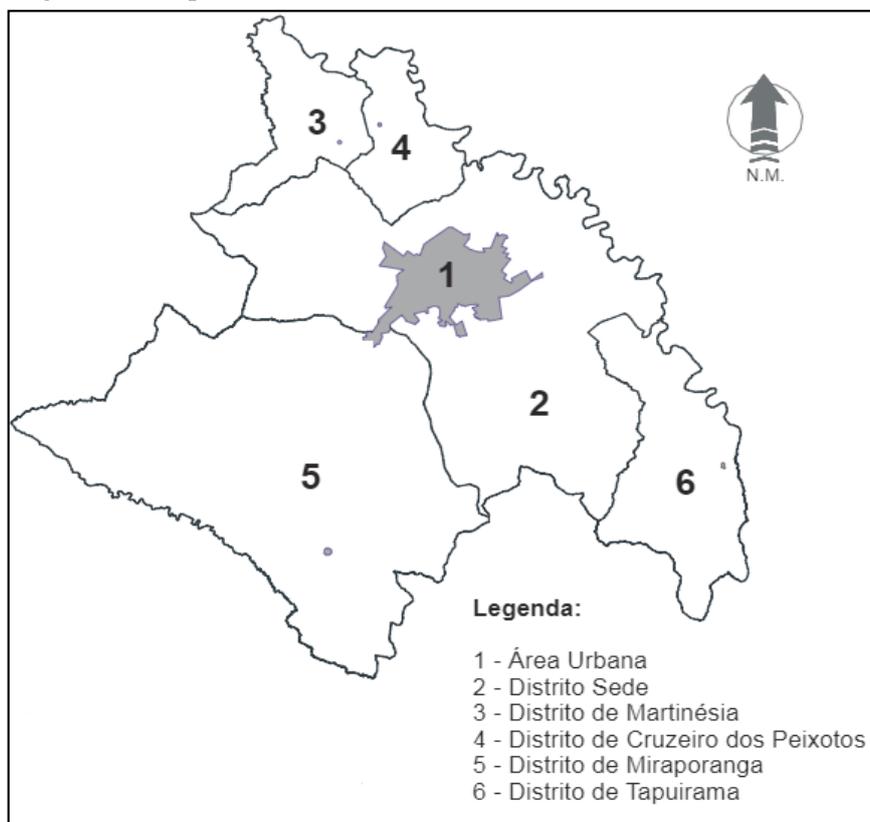
A investigação foi realizada na Escola Municipal José Marra da Fonseca localizada no Distrito de Cruzeiro dos Peixotos. A referida escola é responsável pela Educação Infantil de 04 e 05 anos, conforme Lei nº 12796/13 e o Ensino Fundamental, conforme disposição da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A escola atende a Educação Infantil com uma sala mista de crianças a partir de 4 anos (1º período) e 5 anos (2º período). Atende também o Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano) com uma sala para cada ano escolar. Totalizando 10 salas de aula. A área construída da escola é de aproximadamente 843,00 m², numa área total de 10.000 m².

¹⁰ Dados contidos no Plano Curricular do Ensino Fundamental, conforme autorização dada pela Resolução CNE/CEB nº 7/10 de, 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010).

O distrito de Cruzeiro dos Peixotos foi criado pelo Decreto-lei nº 1.058, de 31 de dezembro de 1943 (MINAS GERAIS, 1943)¹¹ e anexado ao município de Uberlândia. Ele é um dos quatro distritos que compõem o município e está localizado há mais ou menos 20 quilômetros de Uberlândia, ao norte da cidade, onde se localiza, no perímetro urbano, os seguintes bairros: Presidente Roosevelt, Jardim Brasília, Marta Helena, Distrito Industrial Norte, Pacaembu, Santa Rosa, Residencial Gramado, Nossa Senhora das Graças, Minas Gerais, Cruzeiro do Sul, Jardim América I e II, Residencial Liberdade, Maravilha e Esperança.

Na Figura 1 estão organizadas informações cartográficas, as quais evidenciam a localização da área urbana de Uberlândia, representada pelo numeral 1, e em seu entorno os cinco distritos, um deles o distrito industrial. Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia correspondem aos numerais 3 e 4 do mapa e estão localizados ao norte da área urbana - com acesso pela Av. Antônio Thomas Ferreira Rezende, setor do Distrito Industrial Norte em direção à Rodovia Municipal Neuza Rezende.

Figura 1 – Mapa de Uberlândia e seus distritos



Fonte: Oliveira, Silva e Paula (2006, p. 78).

¹¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_dos_Peixotos. Acesso em: 23/02/2019.

A nossa vivência na comunidade nos permite afirmar, a partir das observações cotidianas e em conversas com muitos moradores que é comum a justificativa da permanência dos moradores no distrito por considerar importante a continuidade dos estudantes na escola local¹². Ao concluírem o ensino fundamental II, eles têm a possibilidade de frequentarem as aulas no distrito de Martinésia, no anexo da Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (EEPJIS), na etapa do ensino médio, e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), onde fazem cursos técnicos integrados ao ensino médio. Ambos ficam na zona rural, a poucos quilômetros de distância e com transporte escolar fornecido pelo município.

A Escola Municipal José Marra da Fonseca contribui com a formação dos estudantes para ingressarem no ensino médio, EEPJIS e IFTM, porque as famílias, nos últimos dez anos, têm manifestado interesse pelos cursos oferecidos por ambas instituições, em especial pelo instituto federal, pois o ensino é público, de qualidade e está localizado perto do distrito de Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia e região. A disponibilização do transporte, a gratuidade e a qualidade do ensino também são motivos que contribuem para que os pais e os alunos optem por cursos técnicos no campus do IFTM com formação de ensino médio - agropecuária, alimentos, meio ambiente e manutenção/suporte em informática.

Desse modo, a escola passou a incorporar, em seus planejamentos, as estratégias para o atendimento individual e coletivo dos alunos do 9º ano, capacitando-os com as habilidades leitoras e conteúdos programáticos indicados para o processo seletivo do IFTM. Diante desse novo compromisso sociocultural, a formação de professores se tornou ação importante, pois é a partir das estratégias formativas que a qualificação do professor agrega elementos à sua prática educativa.

Percebemos que a educação na escola rural se apoia em projetos educativos para atender a comunidade local, na reorganização curricular dos conteúdos programáticos da parte diversificada, com estratégias diferenciadas para promover a compreensão dos conteúdos e novas formas de produção de novos saberes. O parágrafo 1º do artigo 11 da Resolução nº 7 defende:

¹² Falar sobre esse distrito é como falar de minha própria existência, pois é nele que minha história de vida se configurou. Minha infância, minha adolescência e minha vida adulta, até os dias atuais, foram construídas nessa relação de vizinhança e "comadrio" na pequena área rural que mantém valores pouco usuais nas zonas urbanas, como a solidariedade entre vizinhos, a proteção das crianças e os serviços públicos acessados com facilidade. Na Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF), por exemplo, um morador do distrito aguarda cerca de 10 minutos para ser atendido pela equipe de profissionais e pelo (a) médico (a). Nas UBSFs da zona urbana, essa espera pode ultrapassar duas horas.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2010a, p. 3).

Fica evidenciada a necessidade de atender os alunos conforme seus interesses e, para isso, são possíveis práticas interdisciplinares e projetos educativos que os levem a aproximar-se do teatro, da música, da dança, dos esportes. A mesma resolução, no parágrafo 1º do artigo 9º, destaca que o ensino a partir das experiências dos alunos contribuirá para a formação da sua própria identidade, pois é a partir das relações sociais, das vivências e convívios coletivos por eles experimentados que a formação ética, estética e política se efetiva (BRASIL, 2010a).

Sugerimos que haja combinação das pedagogias, conforme propõem Kolling et al (2002, p. 156), “de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir”. Os autores ressaltam que a educação no campo tem “sua natureza e seu destino profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores [...] sob a égide do capitalismo em que vivemos” (KOLLING, et al, 2008, p. 37).

As escolas, de modo geral, tanto as públicas como as privadas, têm demonstrado sinais de mudanças, optando por modelos focados nos interesses de aprendizagem dos alunos para que possam, segundo Moran (2012, p. 1), “aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo”.

A formação de professores, nesse sentido, para atuarem na escola rural também deveria ter como princípio a (re)organização pedagógica que contemplates as relações dos alunos nas diversas opções que a estrutura rural lhes oferece e ainda métodos e técnicas de ensino que configurassem a aproximação dos estudantes com os conhecimentos científicos, orientando-os para agirem de modo emancipador na sua própria realidade.

A ligação dos alunos da Escola Municipal José Marra da Fonseca com o meio rural é evidenciada principalmente pelos pais, que trabalham nas fazendas, ou pela própria relação com a infância, ligada a ações que já não se veem na zona urbana, como comer frutas no pé, andar de bicicleta e jogar futebol nas tranquilas ruas do distrito.

No que diz respeito a parte formal do ensino, no distrito de Cruzeiro dos Peixotos há somente uma escola que passou por algumas denominações desde a sua criação, a primeira: as Cadeias Reunidas, até o ano de 1953, quando o então prefeito Tubal Vilela da Silva deliberou

a construção de um grupo escolar adequado e suficiente à educação do distrito, que foi denominado Grupo Escolar Odilon Behrens, em homenagem ao secretário estadual de Educação da época. Em 1977, passou a chamar-se Escola Municipal de Cruzeiro dos Peixotos e, em 1999, Escola Municipal José Marra da Fonseca, em homenagem ao homem considerado benfeitor do distrito (UBERLÂNDIA, 2016b). Esse senhor era pai de uma professora, hoje aposentada, a senhora Neusa Fonseca Biaze, pessoa influente na comunidade e que contribuiu imensamente para o progresso do distrito nas décadas de 80 e 90.

Na sequência, as Figuras 2, 3 e 4 representam como eram as turmas da escola rural em meados dos anos 50 no século XX¹³.

Figura 2 – Primeira escola (1950)



Fonte: Edna Ferreira dos Santos Mendes. Cruzeiro dos Peixotos, 30 de agosto de 2018.

Segundo a professora Edna, nessa foto estão retratados alunos e profissionais da escola em dia de exame final, com a presença do inspetor Jerônimo Arantes¹⁴ e da banca examinadora. Moradora do distrito de Cruzeiro dos Peixotos há 74 anos, ela estudou na escola rural na década de 1940 até concluir os estudos. Tornou-se substituta na mesma escola, pela ausência de uma professora afastada. A experiência exitosa com as crianças em fase da alfabetização foi o motivo pela escolha da profissão docente. Tornou-se professora, de fato, após conclusão da graduação

¹³ As fotografias são do acervo pessoal de uma das moradoras mais ilustres do distrito, a professora Edna Ferreira dos Santos Mendes, também aposentada, mas com muita disposição para continuar ajudando a escola em seus planejamentos e em suas ações cotidianas.

¹⁴ Jerônimo Arantes nasceu em 1893 na cidade de Monte Alegre (MG) e faleceu em 1892 em Uberlândia (MG). Instalou-se em Uberlândia em 1919 e, no princípio, dedicou-se à docência no ensino primário particular. Foi professor e proprietário de escola, o Colégio Amor às Letras. Posteriormente, ingressou no serviço público, fiscalizando e organizando os trabalhos escolares no município, primeiramente, como inspetor municipal de ensino (1933-1946) e, depois, como chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município de Uberlândia (1946-1959). Durante toda a sua vida, exerceu um profícuo trabalho no campo do memorialismo. Colecionou documentos e realizou pesquisas tendo em vista conhecer e produzir a história do município de Uberlândia e publicou livros e textos a respeito do tema. (LIMA, 2004).

e desde então, as leituras e a qualificação profissional passou a ser parte inerente na carreira e atividade docente. Na Figura 3 ela aparece, em destaque, no centro da primeira fila e à sua esquerda está seu irmão Elio Sebastião Ferreira dos Santos¹⁵.

Figura 3 – Alunos da escola rural (década de 1940)



Fonte: Edna Ferreira dos Santos Mendes. Cruzeiro dos Peixotos, 30 de agosto de 2018.

Edna e Elio nasceram e cresceram nessa comunidade e têm colaborado para preservar a memória do lugar por meio de relatos, das histórias contadas e da participação em manifestações sociais, culturais e religiosas. Eles também acompanharam a implantação do Grupo Escolar Odilon Behrens na década de 1950 (figura 4) e a evolução tanto nas denominações, como reformas e estrutura de projetos educativos de incentivo à participação dos alunos e comunidade, de modo geral.

Dona Edna exerceu atividade docente até a sua aposentadoria. Depois dedicou-se à formação docente

Figura 4 – Grupo Escolar Odilon Behrens (década de 1950)



Fonte: Edna Ferreira dos Santos Mendes. Cruzeiro dos Peixotos, 30 de agosto de 2018.

¹⁵ O Sr. Elio é meu progenitor e no período da realização da pesquisa tinha 73 anos.

Na Figura 5 identificamos a fachada atual da escola, que após muitas reformas melhorou os espaços físicos para atender com qualidade alunos, os professores e a comunidade local do distrito.

Figura 5 – Escola Municipal José Marra da Fonseca (2019)



Fonte: Ivana Ferreira dos Santos. Cruzeiro dos Peixotos, 08 de fevereiro de 2019.

Com sentimento de mudança, representado nas fotografias que contam parte da história da Escola Municipal José Marra da Fonseca, em Cruzeiro dos Peixotos – MG, expressam as vivências dos sujeitos com seus pares, alunos, professores, moradores da comunidade, em situações diversas, espaços onde são construídas aprendizagens e a formação se constitui em uma prática contínua, porque elas são possíveis, conforme propõe Campos (2017, p. 56), a partir:

[...] das experiências do mundo, da vida que não apenas se crescem ou condicionam os sujeitos, mas são elas transformadas ao mesmo tempo em que são transformadoras. Elas são reinterpretadas e surgem com novas totalidades de sentido, com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo históricos

Para finalizar essa seção, na Figura 6 demonstra uma ação em que os estão contribuindo com a reconfiguração do espaço da Escola Municipal José Marra da Fonseca, tornando agradável o ambiente, aprendendo a partir da relação com a prática – uma das muitas atividades realizadas por eles e que revelam a importância da participação dos indivíduos com as múltiplas dimensões existentes na escola, sala de aula e o seu entorno. Tal exemplo sinaliza quão as

necessidades das pessoas por envolver-se com a prática é significativa e reconfigura uma nova relação de aprendizagem entre os sujeitos.

Figura 6 – Projeto: seres vivos (2015)



Fonte: Liliane Barbosa Eugênio. Cruzeiro dos Peixotos, setembro de 2015.

Dada a importância da participação dos professores na planificação dos programas formativos, sendo coparticipantes a partir das experiências, de igual modo, as crianças também ensinam e aprendem pois as oportunidades para o despertar da criatividade, da consciência crítica e reflexiva sobre o que vivem e o que pensam, transformam uma dada realidade – e dessa forma, o jardim vai se compondo com elementos diversos, mas que se identificam, que se incorporam – e com ele vem agregado o colorido, a beleza das flores, as diferenças de cada espécie, mas a boniteza e os benefícios que trazem a harmonia para o ambiente, alegria aos olhos e o bem estar para aqueles que lá convivem. Esse mesmo jardim diverso é simbolicamente o campo das compreensões necessárias às práticas formativas dos professores.

2.4 Construção e análise dos dados

Seguindo orientações de Yin (2005) e de Lüdke e André (1986), que recomendam utilizar múltiplas fontes de evidência em relação ao mesmo fenômeno, coletamos informações por meio, da pesquisa documental e produções acadêmico-científicas (teses e dissertações publicadas), de questionário, acrescidas a observações feitas por nós durante o processo de formação contínua de docentes desenvolvido na Escola Municipal José Marra da Fonseca entre o período de 2013 a 2016.

Sentimos necessidade de conhecer conceitos utilizados na área de educação e que vêm, nas últimas décadas, ganhando sentido polissêmico. Um deles é o conceito de formação, que, segundo Garcia (1999, p.19), “como muitos outros na nossa área de conhecimento, é susceptível de múltiplas perspectivas”. Decidimos, então, realizar um levantamento de produções acadêmico-científicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entendendo que “esses produtos expressam um conhecimento em construção”. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

O levantamento de produções acadêmicas tem sua justificativa pautada na necessidade de aproximação com o tema proposto para esta dissertação de mestrado. A intenção foi a de perceber em que campos de análise estão inseridas as pesquisas e como esses trabalhos se articulam à discussão em torno das necessidades formativas dos docentes. A leitura crítica desses estudos nos possibilitou delinear uma trajetória de interpretação e análise dos dados construídos.

Na consulta inicial ao Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizamos o descritor “necessidades formativas” e encontramos 289 produções referentes a diversas áreas do conhecimento. Ao selecionarmos os trabalhos produzidos entre 2013 e 2016 — período que coincide com o processo formativo dos docentes da educação básica da escola pesquisada — reduzimos esse número para 151, sendo que parte desses estudos se relacionava a vários campos, inclusive os das ciências da saúde.

Fizemos nova triagem para selecionar os trabalhos desenvolvidos na área das ciências humanas e obtivemos 96 resultados. Na continuidade do refinamento, encontramos 90 produções na área de concentração da educação, versando sobre os seguintes temas: educação, sociedade e culturas, educação popular, educação profissionalizante, educação e formação e psicologia da educação. Excluindo a psicologia da educação, o número reduziu para 70.

Diante desse total de pesquisas que abordaram as necessidades formativas, decidimos fazer nova triagem a partir do título das teses e dissertações, eliminando as não diretamente relacionadas às necessidades formativas dos professores da educação básica e aos processos de qualificação profissional. Chegamos então a 15 produções que reunimos no Quadro 1, informando autor(a) e ano da produção, título, metodologia utilizada e objetivos do estudo.

Quadro 1 – Teses e dissertações produzidas entre 2013 a 2016

PESQUISADOR/A	TÍTULO	METODOLOGIA	OBJETIVOS DA PESQUISA
BANDEIRA, Hilda Maria Martins (2014)	Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades.	Narrativas em diários e em entrevistas	Apresentar as necessidades formativas docentes compartilhadas por meio da colaboração e da reflexão crítica que possibilitam ao professor iniciante desenvolver sua práxis.
CORDAO, Taciana Saciloto Real (2013)	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade.	Entrevistas semiestruturadas e análise documental	Identificar quais as necessidades formativas de professores de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos de idade e as dificuldades que enfrentam no exercício da função de professores.
GOMES, Mariana Soares (2016)	Necessidades formativas de professores alfabetizadores de crianças: um estudo de caso no município de Natal.	Questionário, entrevista, análise documental e observação	Investigar necessidades formativas de professores no desenvolvimento da prática pedagógica de alfabetizar/letrar crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental
LIMA, Ruth de Moraes (2013)	Necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em física e em matemática: compreensão em situações reflexivas.	Entrevista reflexiva coletiva e individual	Apresentar reflexões sobre as necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em matemática e física, trazendo à tona possibilidades de ações reflexivas, visando transformações pessoais e coletivas.
PASSALACQUA, Flavia Graziela Moreira (2013)	Necessidades pessoais e coletivas de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço.	Observações diretas e entrevistas	Verificar os fatores de influência na composição das necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço.
MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes (2014)	Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS.	Questionário (questões fechadas e abertas)	Examinar as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.
OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de (2016)	Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – campus Caxias.	Entrevistas, encontros colaborativos e sessões reflexivas	Investigar os significados e sentidos de docência, relacionando-os com as necessidades formativas produzidas por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Caxias.
PAEZ, Fabiana Martinello (2013)	A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades.	Questionário e entrevistas	Compreender as necessidades formativas dos professores da educação profissional tecnológica de graduação, como forma de contribuir para o repensar da teoria e prática da formação continuada dos docentes do curso pesquisado.

PESQUISADOR/A	TÍTULO	METODOLOGIA	OBJETIVOS DA PESQUISA
PASSOS, Ederson De Oliveira (2016)	Necessidades formativas em matemática representadas nas vozes de um grupo de professoras dos anos iniciais da rede pública de ensino.	Questionários, observações não participantes, seguidas de entrevistas semiestruturadas, em grupo e individualmente	Investigar como as necessidades de formação em matemática são representadas por um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais.
RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos (2013)	Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia.	Questionário e entrevista semiestruturada	Conhecer as representações de professores e gestores da Universidade do Recôncavo da Bahia sobre necessidades formativas no campo pedagógico, como elemento do desenvolvimento profissional.
SANTI, Josefina Valentini de (2014)	Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores de 6º ano do ensino Fundamental.	Questionários	Investigar os conhecimentos dos professores de língua portuguesa que ministram aulas na 5ª série/6º ano do ensino fundamental da rede pública estadual paulista a respeito da continuidade do processo de alfabetização.
SILVA, Francisco Jose Dias da (2014)	As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral.	Questionário semiestruturado (com duas questões fechadas e uma aberta)	Investigar as necessidades formativas de professores nas instituições que atuam com o Programa Mais Educação, vislumbrando a relação educativa com os macrocampos contidos nesse projeto nacional.
SILVA, Valdiclea Machado da (2014)	Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.	Entrevista semiestruturada	Conhecer as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela rede municipal de ensino de Joinville.
SOUZA, Regia Maria Silvestre da Silva (2015)	Práticas pedagógicas e necessidades da formação docente: uma odisséia do cotidiano da escola de ensino fundamental.	Observação participante, entrevista semiestruturada, questionário e análise documental	Investigar, junto a professores e coordenadores pedagógicos, preferencialmente egressos da formação em língua portuguesa ministrada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), suas necessidades formativas subjacentes à prática pedagógica de alfabetizar letrando crianças dos três anos iniciais do ensino fundamental da escola pública.
YAMASHIRO, Carla Regina Calone (2014)	A emergência da “necessidade formativa docente” no campo discursivo da formação de professores no Brasil.	Análise discursiva de textos articuladores com foco na norma, na função autor e no comentário	Compreender as condições que proporcionaram a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores atualmente no Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes (2018)

Do total de pesquisas encontradas, 13 são dissertações e duas são teses - ambas de 2014 (uma de Bandeira e outra de Yamashiro). Observamos que os trabalhos versam sobre a temática das necessidades formativas em contextos diversos: três se referem a docentes do ensino superior, três a docentes do ensino fundamental I e duas a professores que atuam no ensino fundamental II. Apenas uma aborda a educação profissional tecnológica. Uma é relativa professores iniciantes na carreira, uma a licenciandos de física e matemática, uma a profissionais que atuam na educação infantil e uma a profissionais para atuarem na educação integral. Uma delas se concentra na formação docente de modo geral e uma se refere a professores alfabetizadores. Esses dados estão sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 — Necessidades formativas nos níveis de ensino e número de pesquisas

NECESSIDADES FORMATIVAS NOS NÍVEIS DE ENSINO	NÚMERO PESQUISAS	PESQUISADORES
Ensino superior	3	Ramos (2013), Moreira (2014) e Oliveira (2016)
Ensino fundamental I	3	Passalacqua (2013), Passos (2016) e Silva, (2014)
Ensino fundamental II	2	Santi (2014) e Souza (2015)
Professores iniciantes na docência	1	Bandeira (2014)
Licenciandos em física e matemática	1	Lima (2013)
Educação infantil	1	Cordão (2013)
Educação integral	1	Silva, F. (2014)
Educação profissional	1	Paez (2013)
Formação de professores - Brasil	1	Yamashiro (2014)
Professores alfabetizadores	1	Gomes (2016)

Fonte: Elaborado por Ivana Ferreira dos Santos. Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018)

No Quadro 2 observamos que o maior número de pesquisas (cinco delas) se concentrou no ensino fundamental I e II. Elas foram desenvolvidas em todo o período delimitado para consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes: uma em 2013, duas em 2014, uma em 2015 e uma em 2016. Destaque também para o ensino superior com três produções: uma em 2013, uma em 2014 e uma em 2016.

Percebemos, nesse levantamento de produções acadêmicas, a escassez de estudos sobre necessidades de formação de professores no período de quatro anos (2013 a 2016). Essa carência nos conduz a pensar sobre a importância da formação contínua e dos processos de pesquisa na área da educação, em especial sobre a prática pedagógica docente. Mello (2000, p. 103) ressalta que a competência para a construção da pesquisa parece não ser “relevante para a formação do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação o sejam, e muito”.

A autora ainda afirma que, “a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor”, mesmo porque, como nos ensina Freire (1996a, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador.

Em um contexto mundial onde predominam a discrepância nos aspectos sócio e econômico, a divergência das ideias e práticas sobre a globalização, a mundialização do capitalismo, bem como a falsa autonomia da escola e a subjugação da educação pelo controle estatal e pelo gerencialismo, conforme propõe Imbernón (2000a, p. 38).

Nesse sentido, conforme assevera Tardif (2002, p. 255), é imprescindível valorizar “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. O autor considera que as pesquisas universitárias “se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” e enfatiza que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. (TARDIF, 2002, p. 259 - 228).

Considerando a pesquisa e a reflexão como essenciais à prática docente, Alarcão (2000, p. 5) acentua:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Da mesma forma se manifesta Tardif (2013, p. 11) quando diz que “ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar”.

Nesse interim, entendemos que o professor precisa refletir de modo permanente sobre a sua prática, suas ações do cotidiano e sobre o seu pensamento, a fim de que tudo isso se torne um movimento organizado e articulado, pois de acordo com Estrela (1992, p. 45), “será este percurso, com a reflexão de cada professor sobre a sua prática profissional, o vetor estratégico de sua formação”.

É nesse cenário de participação dos professores que as produções encontradas nesse levantamento se fundamentam, pois todas estão ligadas à formação docente como elemento principal para gerir as mudanças nos contextos da aprendizagem dos alunos. De igual modo, há que se ouvir esses sujeitos, numa relação dialética, pois suas necessidades não existem por si só, elas “emergem nos discursos dos professores e nas situações de trabalho, sendo determinadas pelas concepções que os professores têm em relação às mesmas” (VIEIRA, 2011, p. 26).

É notório que, ao privilegiarmos uma base de dados e descritores, corremos o risco de limitar a abrangência de estudos produzidos. Entretanto, os trabalhos aqui selecionados são uma amostra importante do que está sendo estudado e produzido sobre o tema, por isso, a demonstração de alguns dos trabalhos mais semelhantes à nossa pesquisa e importantes do ponto de vista da apropriação dos saberes dos docentes para novos processos formativos.

Os dados revelados pela pesquisa de Gomes (2016) foram importantes, visto que reafirmam a necessidade de articulação entre as instituições formadoras e os formandos, a partir do entendimento de que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. A autora afirma que sua pesquisa “permitiu conhecer e refletir sobre necessidades da formação de professoras alfabetizadoras de crianças, ao mesmo tempo em que propiciou a construção de um novo significado para a nossa própria formação” e levou à compreensão de que “a análise de necessidades de formação docente poderá ensejar a construção de programas de formação mais significativos e pertinentes porque sintonizados com necessidades reais das próprias professoras alfabetizadoras”. (GOMES, 2016, p. 7).

Santi (2014) observou o desempenho dos alunos nos aspectos da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental I, em comparação ao ingresso no ensino fundamental II, com sensível declínio, em específico no conteúdo de língua portuguesa. Os dados coletados por meio de questionários indicaram o desconhecimento dos fundamentos metodológicos dos currículos por parte dos professores e também sobre o modo como se desenvolve o processo de alfabetização. A pesquisadora constatou que, “diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, [os professores] enunciam atividades descontextualizadas e que não correspondem à metodologia recomendada por tais currículos” e destacou a importância de as ações de

formação continuada discutirem “tais concepções e metodologia, como forma de respaldar a autonomia docente e o enriquecimento curricular”. (SANTI, 2014, p. 9).

Emergiu da pesquisa de Souza (2015), o seguinte questionamento: “Que necessidades da formação, para alfabetizar-letRANDo são reveladas por professores e coordenadores pedagógicos que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental I, preferencialmente os que participam da formação em Língua Portuguesa ministrada pelo Pnaic-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?”. Para dar rumo à pesquisa e responder essa pergunta, a pesquisadora desenvolveu estudo de caso com esses sujeitos.

A pesquisa relevou pontuais descrições e análises do cotidiano da escola, com destaque para a prática pedagógica de professoras egressas do Pnaic, que evidenciou a partir de suas necessidades formativas a ênfase nos conteúdos programáticos, transversais e específicos, da formação docente, a fim de se instaurar uma trama favorável à prática de alfabetizar na perspectiva do letramento. (SOUZA, 2015).

Bandeira (2014) analisou as necessidades formativas do professorado com base nos indicativos: teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento. A partir disso, entendeu as condições objetivas e subjetivas que dão suporte ao fazer, ao ser e ao estar na condição de professor iniciante, com destaque pelo início da graduação e a inserção na docência; analisou e relacionou o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis. Seu estudo ressaltou que “a perspectiva adotada de necessidades formativas como possibilidades da prática real de professores iniciantes ainda é incipiente” e os resultados focalizaram “a importância de referenciais colaborativos críticos com professores iniciantes, não iniciados (discente da graduação), e para formadores na compreensão das necessidades e no desenvolvimento da práxis”. (BANDEIRA, 2014, p. 7).

Sobre o estudo realizado por Cordão (2013) os resultados demonstraram que a partir da análise sobre as necessidades dos docentes, entende-se que os cursos de formação inicial precisam reconhecer o trabalho do professor como ação, como práxis. Desse modo, a autora defende a indissociabilidade entre a teoria e prática nos conteúdos curriculares dos cursos de graduação, em especial na pedagogia e conclui que “a formação inicial de professores deve aproximar-se da realidade das escolas, tendo o trabalho docente como ponto de partida, fundamentado pelas teorias da educação”. (CORDÃO, 2013, p. 7).

Ao discutir a desvalorização do professor de educação infantil, a pesquisadora apontou “a necessidade de que esse professor seja reconhecido como docente que realiza em sua prática um trabalho intelectual, intencional e consciente, visando o desenvolvimento e aprendizado das crianças”. (CORDÃO, 2013, p. 7). E a partir desse pensamento, a escola, enquanto responsável

pelos processos formativos formais, precisa articular e fazer a aproximação das teorias da educação com a prática de sala de aula, pois solitário o professorado não consegue, porque as condições coletivas de aprendizagem são essenciais na reflexão sobre os problemas que os afligem.

A pesquisa de Lima (2013, p. 77) indicou que a formação inicial nas licenciaturas necessita ser repensada, considerando “as atuais concepções da educação, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação, novas formas de ensinar e aprender e o rápido desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico”, bem como “as atuais exigências da sociedade em relação ao processo de melhoria da educação básica”. Para a autora, “é imprescindível preparar profissionais conscientes, intelectuais, capazes de criticar o contexto em que [estão inseridos] para a busca de soluções convenientes à realidade escolar”. (LIMA, 2013, p. 181).

O resultado da pesquisa de Passalacqua (2013) esclareceu que as necessidades individuais dos docentes estão ligadas à profissão, em especial pelos movimentos de recusa por mudanças que possam intervir nos valores morais, outrossim, relevam quadros de motivação, receios e desejos. No que diz respeito às necessidades coletivas estão ligadas às condições materiais e humanas de trabalho, ao espaço escolar, nas relações com seus pares, na prática educativa, no planejamento escolar, na formação contínua e ainda nas condições para o fortalecimento de outras parcerias e trocas de experiências.

Os achados da pesquisa de Moreira (2014, p. 7) sinalizaram “a necessidade de ações sistemáticas e institucionais no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação”. Nessa perspectiva, “recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando ao desenvolvimento profissional docente”. (MOREIRA, 2014, p. 7).

Em seu estudo, Oliveira (2016, p. 9) observou que “a reflexão crítica propiciou o desenvolvimento dos sentidos produzidos acerca da colaboração, sendo que os partícipes intencionam aliar, à sua prática docente, a colaboração com seus pares e seus alunos”. A formação contínua oportunizou “a compreensão das práticas docentes sob a perspectiva do devir, assim como o reconhecimento da necessidade da constituição de novas formas de linguagem, de planejamento e de avaliação”. (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

Os resultados da pesquisa de Paez (2013) revelaram que os sujeitos pesquisados se tornaram professores por opção e que a formação continuada em serviço é um dos caminhos mais eficazes para dar conta da formação pedagógica docente, pois “há necessidade de se considerar que a experiência e a prática docente sejam o ponto de partida, promovendo a

reflexão crítica desta prática, a partir de teorias da educação”. (PAEZ, 2013, p. 13). Para a autora as ações formativas precisam ser contínuas, frequentes, no sentido de permanente equilíbrio entre o que se faz no cotidiano da escola tanto nos aspectos da formação específica quanto da pedagógica, que entre ambas haja articulação e seguimento.

A interpretação dos dados coletados por Passos (2016) permitiu compreender necessidades formativas em matemática, que se apresentam ao grupo de colaboradoras a partir da sua prática profissional, considerando os saberes e conhecimentos necessários à docência. Dessa forma, anuncia que “As professoras do grupo pesquisado apresentaram grandes limitações em relação ao conteúdo específico e ao conhecimento didático do conteúdo de matemática, porém, o preocupante é que nem sempre demonstraram ter consciência disso” (PASSOS, 2016, p. 8). Além disso, as dificuldades manifestadas na prática docente demonstraram ser superadas por fontes e ações formativas não formais, principalmente por meio de colegas mais experientes na profissão. E conclui: “Dessa forma, torna-se difícil pensar os cursos de formação profissional inicial e continuada de professores sem que as necessidades formativas da prática docente sejam apreciadas como objeto de estudo”. (PASSOS, 2016, p. 8).

Ramos (2013) constatou que os docentes, em sua maioria, necessitam de formação nos aspectos pedagógicos associados ao seu desenvolvimento profissional para a melhoria da prática educativa. Tal fato foi apresentado pelos gestores da instituição pesquisada, ao descreverem as intenções formativas dos docentes dando ênfase ao campo pedagógico. A instituição desenvolveu um trabalho formativo contínuo, aproximando-se teoria e a prática para a reflexão sobre as ações do professor no cotidiano da sala de aula.

Na conclusão de seu trabalho sobre as necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral, Silva, F. (2014, p. 136) argumentou que “a ação educativa deve ter como meta compreender e modificar situações concretas do mundo” e que é preciso dar ouvidos aos professores “[...] criando mecanismos de políticas de formação que satisfaçam e reconheçam a natureza do trabalho docente, faz-se necessário, pela situação que vive a qualidade da educação nacional”. O autor entende que as agências formadoras devem realizar ações formativas que promovam o desenvolvimento profissional docente, a partir de um processo contínuo em que as necessidades docentes “precisam ser reconhecidas pelas instituições formadoras com mais aproximação da realidade, pensadas a partir da labuta diária dos educadores na sala de aula”. (SILVA, F., 2014, p. 137).

Ao investigar as percepções de professores acerca da formação continuada, Silva V. (2014) verificou que a quantidade de cursos oferecidos pela rede de ensino não atendia à demanda dos docentes. Os participantes destacaram que os cursos mais contributivos para sua

prática docente são aqueles que trazem inovação, possibilitam estrutura e horários adequados às suas realidades. Já os dados sobre as fontes de aprendizagens, indicam que os docentes buscam subsídios para auxiliarem na sua prática docente por meio da internet, dos livros didáticos e também nas trocas de ideias com os professores mais experientes. Sobre as necessidades formativas, foram destacadas como prioritárias temáticas que abordassem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, usos de tecnologias e o ensino de matemática.

Ainda no contexto das expectativas sobre a formação continuada, os professores revelaram necessitar que as ações de formação continuada sejam realmente significativas e sistemáticas, que promovam uma aproximação entre teoria e prática e que suas necessidades de formação sejam tomadas como ponto de partida no momento de planejar essas ações. Desse modo, sugerem que a formação continuada deveria contemplar as experiências deles, de preferência na própria escola, onde podem socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes propiciem reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagem. (SILVA, V., 2014, p. 9).

A análise feita por Yamashiro (2014) indicou a necessidade de a formação docente coexistir com a emergência de outros objetivos, como a inclusão de todos na educação escolar, a emergência da aprendizagem permanente como estratégia biopolítica de subjetivação do indivíduo professor e de sua população em um tipo de sujeito *homo economicus* da educação. A autora fez pontual observação do perfil do professor, no que diz respeito à sua capacidade crítica de avaliar a formação docente, com destaque para aquele que “não reconhece a noção de crítica como sendo uma atitude ou disposição para a problematização daquilo que nos vem governando como sujeito que somos, constituídos neste momento histórico em que vivemos”. (YAMASHIRO, 2014, p. 199-200).

Segundo Yamashiro (2014, p. 200), “os textos analisados mostram que a noção de crítica presente no discurso que envolve a emergência do objeto necessidade formativa docente é também um instrumento teórico de normalização”. A autora enfatiza que a análise e utilização das necessidades formativas docentes funcionam como um artifício na preparação e qualificação do professor, tornando-o um sujeito crítico, capaz de discernir a sua participação no mercado de trabalho e a manifestação da governabilidade a qual, todos estão submetidos. A pesquisadora conclui que dada a racionalidade neoliberal e o modo como as relações de poder são estabelecidas tanto na sociedade de modo geral, como nas instituições de ensino, de modo específico, torna-se essencial a retomada e a insistência dos estudos sobre as necessidades formativas dos professores para a valorização das suas subjetividades como contributo na planificação de novos processos formativos contínuos. (YAMASHIRO, 2014).

De modo geral, tais afirmações nos permitem inferir que o professorado precisa ampliar a reflexão e o discurso político para com os modelos de formação contínua disponibilizados pelas políticas públicas atuais e perceber quão é fundamental a valorização da participação dos professores nas demandas formativas a partir da unidade teoria-prática.

Com base nas descrições resumidas de cada trabalho pesquisado, foi possível estabelecer uma relação com o objeto de estudo da nossa pesquisa: *a formação de professores*, e como contribuição destacamos: a articulação entre os professores em contexto de trabalho e a reflexão sobre a própria prática docente para que possa ser estabelecido o significado de programas formativos em consonância com o que, o como ensinar aos alunos; do movimento que depende dos estudos sobre as metodologias e concepções sobre o currículo; do trabalho colaborativo entre as instâncias formadoras e os professores para que, juntos, possam criar ambientes propícios à prática do diálogo; do entrosamento da gestão escolar, dos professores para estabelecer ação reflexiva sobre a eficácia ou não dos pacotes fechados de formação do professorado.

Assim, a formação docente a partir da análise das necessidades formativas é condição indispensável para a (re) organização dos espaços para a formação específica e pedagógica de cada professor. Desse modo, ouvir o professor, saber sobre suas intenções é aproximar a teoria e a prática num movimento fértil para o sucesso do desenvolvimento profissional da carreira docente.

2.4.1 Diálogo com os professores: o questionário

Para a construção de dados primários utilizamos um questionário com questões abertas e fechadas – instrumento considerado por Gil (1999, p. 128) como uma maneira de conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” — que foi organizado para conhecer o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa, o tempo de atuação no magistério e na escola rural, os motivos pelos quais escolheram a profissão docente, dificuldades relacionadas à prática educativa, necessidades formativas e aspectos gerais relacionados à formação inicial e contínua.

O primeiro contato com os participantes foi presencial, nos módulos II (momento em que o professor reunia-se com a especialista de educação para a formação contínua/ repasses/ informações, e outros). Um segundo contato se deu por mensagem eletrônica, acompanhado do projeto de pesquisa. Por último, organizamos em um envelope contendo a versão impressa do questionário, uma caneta esferográfica azul, uma carta resumo do trabalho: identificação da

instituição pesquisadora, os sujeitos da pesquisa, o objeto da pesquisa, os objetivos gerais e específicos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No que diz respeito ao processo de elaboração do instrumental de coleta, inicialmente aplicamos o questionário em sua versão preliminar (pré-teste) a uma pequena amostra de indivíduos do público-alvo do universo a ser pesquisado: três professores do ensino fundamental I e dois do ensino fundamental II, atuantes na Escola Municipal José Marra da Fonseca, com o objetivo de verificar se os enunciados das questões estavam bem formulados e a necessidade de adequações ao objeto de estudo. Os respondentes identificaram elementos convergentes, questões não compreendidas, com dupla interpretação e informações incorretas.

Diante dessas situações, resolvemos contar com a participação de mais três professores - um mestrando e dois doutorandos - na aplicação do questionário piloto, a fim de ampliar a percepção de pontos de divergência e convergência das questões, tal ajuda foi fundamental, pois consideramos relevante a participação dos sujeitos da pesquisa na construção desse instrumento.

Para chegarmos ao questionário definitivo, analisamos as sugestões feitas pelos respondentes e adotamos uma linguagem mais simples, precisa e objetiva para não tornar enfadonho e demorado o preenchimento. O novo formato do questionário privilegiou as seguintes categorias: dados pessoais (caracterização) com três questões, formação acadêmica (quatro questões), atuação profissional (oito), formação contínua (seis) questões e necessidades formativas docentes com três questões.

O código do participante para o questionário foi a letra de P de professor, seguido de um numeral (de 1 a 21). Com o intuito de garantir a privacidade dos participantes, atribuímos, após a coleta de todos os questionários, outra estratégia de código, conhecida somente por nós pesquisadores, porque cada participante tinha domínio do seu código que constava no início do seu questionário.

Para tanto, adotamos o nome popular de flores que compõem os jardins das residências dos moradores do distrito de Cruzeiro dos Peixotos e evitar que os participantes e ou leitores pudessem identifica-los, assegurando o anonimato. As flores que substituem os nomes dos sujeitos da pesquisa, são: alpínia, bananeirinha-de-jardim, beijinho, cosme-laranja, cravo laranja, cravo rosa, dendróbio, flor-de-leopardo, gengibre azul, glória-da-manhã, kalanchoe amarelo, kalanchoe laranja, lágrima-de-Cristo, lírio-da-chuva, olho-de-boneca, phalaenopsis, vinca branca, vinca rosa, zínia amarela e zínia laranja.

2.4.2 Análise dos dados

Realizamos a análise de dados a partir da categorização proposta por Bardin (2011, p. 47), que define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é, de acordo com Franco (2012), uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto, que se amplia para a interpretação da mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada”. (FRANCO, 2012, p. 20). A autora assevera que esse tipo de análise está balizado nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por um determinado grupo.

Nesta investigação, seguimos as três etapas referenciadas por Bardin (2011): a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, que incluem inferência e a interpretação. A pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização. Nela se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A primeira atividade dessa etapa correspondeu a um período de associações feitas a partir da leitura “flutuante”, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126), além da elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material.

Nessa fase, procuramos seguir os seguintes critérios indicados por Bardin (2011): exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (os textos selecionados devem conter informações que representem o universo pesquisado); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema e ser obtido por técnicas iguais); pertinência (o material selecionado precisa ser condizente ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na segunda etapa, de exploração do material, averiguamos os tópicos de estudo, o que correspondeu à codificação e à categorização, que segundo Bardin (2011, p. 133) pode ser assim compreendido:

A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados em bruto do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

A categorização tem por objetivo oferecer uma representação simplificada dos dados brutos e “se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. (MINAYO, 1994, p. 70).

Neste estudo, três categorias emergiram das respostas ao questionário e da fundamentação teórica: *formação inicial*, *formação contínua* e *formação construída democraticamente*. Na etapa de categorização, selecionamos unidades de registro caracterizadas por frases com significado temático em relação ao objeto de pesquisa e que são aqui definidas como subcategorias. Nessa perspectiva, destacamos palavras e expressões mais frequentes, considerando aquelas captadas nas entrelinhas, no conteúdo subentendido ou conotado. A organização do material deu origem às categorias e subcategorias descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
“Quando crescer, quero ser professor”: formação inicial	- Escolha da profissão - Impactos da formação inicial - Considera-se bom professor
“A educação é [...] continuamente refeita pela práxis”: formação contínua	- Ausência nas formações - Formação contínua em serviço
“O mundo não é. O mundo está sendo”: necessidades formativas	- Dificuldades e necessidades na docência - Sugestões dos professores - Temas de interesse

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Ivana Ferreira dos Santos. Outubro de (2018).

Após concluída a exploração do material, partimos para a terceira etapa: a organização, interpretação e análise dos resultados em diálogo com o referencial teórico estudado para compreendermos as informações, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para a discussão dos resultados tomamos como base os aspectos levantados no questionário e na fundamentação teórica. Na redação final utilizamos trechos das respostas dos participantes para dar suporte às interpretações. Os participantes da pesquisa tiveram sua

identidade preservada, sendo identificados pela letra “P” seguida de um numeral (de 1 a 20), no questionário utilizado para a coleta dos dados e na redação da escrita, a substituição pelas flores que alegram os nossos jardins.

As flores, no sentido figurativo, ao longo do trabalho, manifestaram sua comunicação permitindo-nos interpretar suas falas com critério e ao mesmo tempo com criatividade. Nesse sentido, a nossa opção por articular as análises a partir das informações obtidas na pesquisa pela participação dos sujeitos, nos possibilitou apreender o objeto em estudo em sua singularidade, complexidade e contradições, pois o envolvimento é “muito importante para a pesquisa, pois dele dependerá a qualidade da informação obtida por tal via”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47).

Fundamentação Teórica



Kalanchoe Amarelo



Kalanchoe Laranja



Flor-de-Leopardo



Lirio-da-Chuva



Olho-de-Boneca

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ÁRDUO E PROFÍCUO CAMINHO

Nesta seção destacamos a formação de professores, apresentando conceitos sobre a formação inicial, a contínua e as necessidades formativas, considerando que o discurso nacional sobre a formação dos profissionais da educação tem se intensificado, referendado pelas políticas públicas educacionais, pelas pesquisas realizadas no campo da formação docente, pelos programas de formação das instituições de ensino superior, pelas orientações teóricas e práticas das secretarias municipais, pelo projeto político pedagógico das escolas e pelos planos de ação e planos de formação contínua dos docentes.

A formação contínua dará, ou pelo menos deveria suscitar, aos professores docentes, uma amplitude epistemológica, tornando-os mais críticos e capazes de interpretar a realidade vivenciada de modo mais amplo, mas ainda é um movimento inconcluso, pois ninguém consegue sair da graduação com o domínio pleno de tudo, porque o conhecimento é algo que se cria e recria a todo instante. Sobre esse movimento ininterrupto de aprendizagem, Freire (2001a, p. 259-260) anuncia que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

A proposta de Freire para a formação de professores é permanente e exige que: (1) a formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade; (2) a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora.

3.1 Formação inicial de professores

O termo formação não é utilizado apenas na ambiência escolar e está, segundo Garcia (1999, p. 11) “na boca de todos”. No campo da educação, podemos entendê-la como “um

conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. (GARCIA, 1999, p. 21).

Atribuímos a formação do professor a um processo multidimensional, que ocorre em todas as instâncias da sua existência. Assim, reveste-se de importância o fato de processos de formação contínua serem essenciais para configurar nova modalidade para tornar permanente a prática do diálogo, da pesquisa e das trocas de experiências nos contextos escolares.

A formação de professores pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional que abrange as experiências iniciais dos professores na escola e continuamente em ascensão pela vida toda. A continuidade desse desenvolvimento, como indica o autor, depende do modo como os professores são valorizados em sua profissão, amparados por melhores condições de trabalho, salário e apoio permanente para a formação contínua em serviço. (IMBERNÓN, 2000b).

A relação do sujeito com o mundo do trabalho mudou e, conseqüentemente, também mudaram as exigências formativas dos indivíduos. A formação de modo contínuo se tornou uma exigência do mundo hodierno, tem repercussão nas diversas esferas sociais e impacta na vida de todos: da comunidade, do empresário, do político, do trabalhador. Uma nova ordem mundial vem sendo proposta desde os anos 1970, a partir de termos como informática, competitividade, desregulamentação e estado mínimo. Para Freitas (1992, p. 4-5), o padrão de exploração da classe trabalhadora foi modificado para facilitar a geração de riqueza:

Nos anos 70, o padrão de exploração implicava ampla fragmentação das tarefas de produção, acompanhada por rotatividade do trabalhador de forma a baixar seus salários. Neste processo, a formação do trabalhador era bastante limitada e rapidamente conduzida no posto de trabalho por observação direta ou por cursinhos rápidos no interior da fábrica. O que importava era o domínio de um conjunto limitado de tarefas realizadas dentro de um certo ritmo. O nível educacional da força de trabalho é, nesta perspectiva, apenas um elemento complementar e a pouca qualidade da escola não incomoda.

Freitas ressalta que o neoliberalismo avançou pelo mundo a partir dos anos 1980 e acentua que “o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação dos professores”. (FREITAS, 1992, p. 5).

Na opinião do autor, é importante que façamos, ao falarmos sobre processos formativos, um exame crítico das propostas nesse âmbito, pois precisamos “desvelar os projetos políticos que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das ideias que

chegam ou não até a escola”. (FREITAS, 1992, p. 5). Tal escolha não é feita de forma alheia aos interesses do capital e está incrustada nas instituições formadoras.

As universidades e os institutos de ensino superior responsáveis pela formação dos futuros professores estudam a base para a docência e não fogem da ideologia dominante, por isso, a “excelência desse profissional está atrelada principalmente às suas condições de trabalho e a sua formação inicial e contínua”. (DI GIORGI et al, 2011, p. 15). É importante, então que se debata a importância da formação dos professores e a qualidade do que se articula no âmbito dessa formação, das disciplinas que compõem os cursos de formação e o compromisso para com as necessidades formativas dos docentes.

Sobre o papel das universidades públicas na formação dos educadores, Freitas (1992, p. 7) afirma que carece de atualização, pois:

A estrutura da nossa universidade responde a exigências econômico-sociais de mais de 20 anos atrás [...] não bastassem questões estruturais, os cursos de graduação encarregados da profissionalização encontram-se com graves problemas: asfixia de recursos, falta de motivação por parte de alunos e professores, infraestrutura deficiente, bibliotecas defasadas.

É pertinente salientar que a falta de uma visão governamental que priorize o ensino no país, leva à queda de qualidade não só nas escolas básicas, mas também, nas de nível superior. Desta forma, as práticas formativas são prejudicadas, com conteúdo curricular organizado sem a preocupação em articular teoria e prática educativa. Trata-se, inegavelmente, de uma formação desvinculada das intenções dos futuros professores. Seria um equívoco, porém, afirmar que é na formação inicial que o professor conseguirá qualificar-se plenamente. Assim, reveste-se de particular importância que, após o término da formação inicial, o professor procure qualificar-se em serviço a partir de suas necessidades.

A participação dos educadores na planificação de ações de formação poderia levar a um exercício da docência com mais qualidade, mas, geralmente, a formação ignora o que pensam, sentem e necessitam. Di Giorgi et al. (2011) lembram que o protagonismo dos professores na organização de melhores condições de estudo e qualificação é negado pelas instituições formadoras.

Conforme Garcia (1999), a formação de professores é um processo contínuo, organizado e também sistemático, ou seja, ela engloba toda a carreira profissional. O autor evidencia que tanto a formação inicial como a contínua – seja em serviço ou não –, são ininterruptas.

Segundo a opinião de Torres (1999), a formação inicial é vista pelos organismos internacionais como desqualificada e insuficiente. Desse modo, a formação contínua, torna-se

pontual na agenda dos investimentos públicos para a capacitação em serviço. O Banco Mundial, um desses organismos, considera problemática a formação inicial e, ao invés de fomentar investimentos para o ensino superior, incentiva a capacitação em serviço para baratear os custos. Conforme mencionado pela autora (1999, p. 103), “os professores e suas organizações são vistos como obstáculo e como insumo caro”.

Independentemente da clareza que temos de que o processo de formação é contínuo, uma vez que somos inacabados, entendemos que a formação inicial é essencial para que, a partir dela, os docentes tenham, inclusive, criticidade suficiente para escolher suas próprias maneiras de continuar sua formação. Freire (1996a, p. 55) afirma que somos seres inconclusos: “Onde há vida, há inacabamento”, contudo, esse inacabamento não é sinônimo de adaptação passiva, ao contrário, porque o autor reafirma, em toda a sua obra, que o professor tem que andar de mãos dadas com princípios de educação emancipatória e rebelar-se contra qualquer fórmula educacional que seja planejada sem a participação de seus principais atores: os educadores. Freire é radicalmente contra pacotes de formação que chegam às mãos dos professores como caixas de surpresa:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001b, p. 71).

As instituições de ensino, responsáveis pela formação inicial dos docentes, devem contribuir para sua qualificação, mas eles também devem avançar em seus esforços para encontrarem, no serviço, espaços para continuarem se qualificando, como por exemplo, fazendo com que a análise das necessidades formativas seja o ponto inicial da formação contínua. Nesse sentido, Melo (1999, p. 26) descreve que a formação é um processo:

Inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidades tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar e transformar essas necessidades em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Parece evidente que a formação inicial é um dos primeiros movimentos na vida profissional dos futuros docentes, no entanto, não é somente nela que os professores conseguem

a plenitude dos saberes, o domínio de todos os conteúdos inerentes à sua prática. Logo, é de suma importância o fato de que a formação contínua em serviço deve ser levada em consideração para proporcionar aos professores a condição de permanente aprendizado, seja nos aspectos pedagógicos ou específicos - ações necessárias à educação contemporânea.

3.2 A formação inicial no contexto das políticas públicas brasileiras

Desde 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9.394), a formação de professores, expressa no artigo 62, tornou-se uma exigência legal a partir da seguinte noção:

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

Após a promulgação dessa lei, os órgãos e sistemas educacionais tinham um prazo de 10 anos para adequarem-se e promoverem a formação dos professores em nível superior para dar conta da demanda em âmbito nacional. Contudo, vencido esse período, ainda havia professores formados em nível médio atuando nesse campo, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2006 (INEP, 2007). Diante da exigência da formação inicial em instituições superiores, observou-se uma expansão na oferta de cursos destinados à formação dos professores nos diversos estados brasileiros, que nem sempre eram considerados de boa qualidade. (GATTI; BARRETO, 2009).

A ampliação dos cursos nas universidades não acompanhou os anseios dos professores. Se eles esperavam um ambiente em que pudessem sentir-se protagonistas de sua formação, encontraram um cenário de pacotes prontos, feitos para referendar as necessidades impostas pela lei. Nesse sentido, Castro e Amorim (2015, p. 49) analisam que, embora os discursos fossem de valorização do professor, a visão dos formadores era de “consertar” a formação anterior e isso contribuiu para “a instrumentalização no que diz respeito às suas ações presentes e futuras”.

Não obstante as lacunas e defasagens, a proposta da LDB evidencia a preocupação com os formadores. Em seu artigo 62, descreve os responsáveis pela formação de professores, bem como o modo como tal formação se efetiva:

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 1996).

O regime de colaboração, proposto pela lei no parágrafo 1º, abre espaço para que os organismos não governamentais e instituições privadas apostem na educação com interesses políticos e socioeconômicos. Desse modo, a educação escolar está a serviço, estrategicamente, do desenvolvimento econômico. Assim, lançar investimento no campo da educação é ponto essencial para o poder público e seus colaboradores articularem propostas de recuperação do país sob a égide do capital.

O parágrafo 3º do artigo 62 da Lei 9394/96, estabelece que a formação inicial de profissionais deve dar preferência ao ensino presencial, com utilização de recursos tecnológicos na modalidade a distância. Esse dado também contribui para a participação de empresários que lançam seus projetos a serem comercializados como mercadoria que lhes agregam grande rentabilidade. Dessa maneira, a formação de professores, seja inicial ou contínua, está na lista de prioridades do Estado, que pretende, por meio da produção teórica, formar sujeitos para o mundo do trabalho, para que consiga resolver seus problemas, ser autônomo e competente na sociedade do consumo. (NUNES, 2000). Por isso, os cursos de formação inicial de professores do território nacional são criticados, segundo a autora por:

[...] apresentarem modelos ineficientes e ineficazes, não contribuindo, desta forma, para a formação de um profissional da educação de qualidade. A fragilidade do arcabouço teórico-metodológico das estruturas de formação pouco contribui para que o professor possa instituir um trabalho docente comprometido com o aprimoramento da qualidade das escolas. (NUNES, 2000, p. 24).

Depreendemos, a partir das discussões apresentadas que a organização do sistema de ensino está atrelada aos interesses do sistema produtivo, ou seja, só há ampliação dos cursos

preparatórios quando há necessidade de preparar os trabalhadores para exercerem determinadas funções. No caso específico da formação inicial de professores, a responsabilidade por oferecer um currículo programático, instrucional e especializado para a profissionalização está por conta de organismos institucionalizados.

Importa salientar que mudanças estruturais na sociedade brasileira, na economia e na cultura do país, influenciam na definição de políticas relacionadas ao gerenciamento de instituições privadas, de grandes empresas e de setores públicos que, muitas vezes, são impelidos a ativar processos produtivos em larga escala. Nesse contexto, a educação acaba sendo responsabilizada pelos rumos do desenvolvimento social e econômico do país e as políticas públicas se voltam para a regulação do sistema.

Assim, a tarefa de transformar a educação em um projeto em favor do desenvolvimento nacional, desde a década de 1990, surgiu sob influência do capitalismo, das forças neoliberais, dos movimentos reformistas e de organismos financiadores internacionais. (SOARES, 2017). As políticas públicas foram pressionadas à promoverem mudanças nos processos formativos relacionados à profissionalização docente, tendo como meta – apontada por esses organismos – a melhoria do nível social, cultural e econômico dos sujeitos para que os setores econômicos se tornassem mais produtivos e os processos apresentassem maior qualidade de gestão e de operacionalidade.

Em 2002, pelas resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores que, posteriormente, foram revogadas para fazer cumprir a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE):

Meta 15: garantir, 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).

A partir dessa revogação foram criadas as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e contínua dos profissionais do magistério da educação básica — outro marco legal instituído para ajustar a situação dos profissionais da educação às questões peculiares da profissionalização docente.

Esse processo ocorreu quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu um grupo de estudo, composto pelos representantes da Comissão de Professores, da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica para movimentar as pesquisas e ações a fim de criar as diretrizes que regulamentariam a formação, tanto inicial como contínua, dos profissionais da educação. Destacamos que a primeira comissão foi composta em 2004 e, depois, várias outras comissões foram sendo instituídas, em função da rotatividade dos componentes do CNE.

Segundo Dourado (2015), após um longo período de estudos e discussões, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e contínua dos profissionais do magistério da educação básica foram aprovadas pelo CNE em 9 de junho de 2015 e posteriormente homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de junho de 2015.

A legislação educacional organiza a estrutura dos cursos de formação de professores e os currículos formalizam as práticas de ensino, no entanto, ainda há muito que evoluir do ponto de vista da qualidade da educação escolar, no que diz respeito à relação dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação docente e a prática da sala de aula. Borges (2013) considera que as oportunidades de acesso à formação estão cada vez mais abrangentes nas inúmeras instituições e universidades que oferecem diversas modalidades de cursos, contudo o acesso ao saber continua sendo uma preocupação das políticas públicas.

Quanto à formação inicial, cuja estruturação dos cursos é organizada para contemplar, prioritariamente, as disciplinas obrigatórias por área específica, compreendemos que, além de ocupar a maior parte da carga horária, prejudica a formação de professores, pois menospreza os aspectos relacionados à concepção pedagógica, tornando o processo formativo ainda mais fragmentado, descontextualizado e superficial. (BORGES, 2013; GATTI; BARRETO, 2009).

O intento das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica de 2002 foi o de reorganizar o currículo para promover a formação do professor, nos aspectos tanto pessoais como sociais e profissionais da educação, para que atuassem nas escolas, em diferentes níveis, desenvolvendo-se nas habilidades técnicas e pedagógicas. (BORGES, 2013).

Na prática, os currículos supervalorizam a separação das disciplinas por bloco, trabalhando-as separadamente das necessidades expressadas pelos professores em formação, ou seja, há uma forte dissociação entre a prática e a teoria. Tal constatação é reforçada por Garcia (2009):

As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva

fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. (GARCIA, 2009, p. 13).

Em outras palavras, significa dizer que a aprendizagem precisa, necessariamente, que a formação inicial e a formação contínua em serviço estejam interligadas e articuladas. A formação tem por objetivo desenvolver no professor, durante a preparação inicial, a capacidade de interpretar as suas experiências, dúvidas, incertezas, projetos de vida, sonhos, em processos de formação.

Para Borges (2013, p. 151), a “aprendizagem é assumida como o desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática” e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional docente, centrado na formação inicial dos professores, concretiza-se, fundamenta-se e se consolida na vida de um professor de forma gradativa, ininterrupta e permanente. O professor não chega na universidade como se não soubesse nada, desprovido de conhecimentos, mas ao contrário, a aprendizagem desse sujeito se formaliza quando as suas experiências são utilizadas para tornar a teoria um processo reflexivo sobre o que sabe, o que vive, o que duvida, o que pensa sobre os temas e situações propostas para estudo e pesquisa.

A formação inicial do professor não consegue, em tão pouco tempo, promover o desenvolvimento profissional docente, pois é uma fase, uma modalidade, uma etapa que precisa ser seguida pela formação contínua, que, como o próprio nome diz, é para a vida toda, sem cessar.

Para Gatti, Barreto e André (2011), a formação inicial é importante porque cria as bases de sustentação nas quais o professor se ancora para exercer a atividade educativa na profissão docente e, em especial, as bases da sua profissionalização. As autoras denominam “base”, visto que é a partir da formação inicial que as demais ações formativas vão se configurando para o aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional docente.

As críticas relativas à formação inicial de professores se fundamentam nas lacunas oriundas da desarticulação curricular, marcada pela dicotomia entre teoria e prática. Essa desconexão entre o que se ensina nas universidades e o que se vive nas unidades escolares é considerada por expressiva parcela de professores a vilã da formação inicial de professores, pois, em geral, se valoriza somente o conhecimento acadêmico-científico como única fonte para a produção do conhecimento profissional. (ZEICHNER, 2010). Em função dessas lacunas na

formação inicial dos professores é que se faz necessária a organização de outras frentes formativas, o que Zeichner (2010) chama de *terceiro espaço*, traduzido por ambientes diversos pelos quais o professor transita para dar sentido ao que realmente tem desejo de conhecer e aprender.

A formação contínua é uma das opções para ver as necessidades formativas serem evidenciadas. Não há profissionalização ou desenvolvimento profissional docente significativo se os processos formativos não se articularem, se a formação inicial não primar pela qualidade do que se ensina, pelo reconhecimento do que é científico e do que é empírico, do que se passa na escola, fora dela, na vida dos professores, no cosmo social. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

3.3 As necessidades de formação exigidas à profissão docente

O psicólogo educacional Berliner (2000), citado por Garcia (2009, p. 13), comenta que a formação “tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua”. Portanto, a formação inicial é de suma importância, visto que é a partir dela que os professores refletem sobre a sua própria maneira de ser e estar na escola.

Ao iniciar a docência, o licenciado passa ser o professor, o principiante e, por vezes, encontra dificuldades na realização de suas ações educativas. É o que Veenman (1984), citado por Garcia (1999, p. 114), chama de “choque de realidade” ou o momento em que o professor se depara com o contexto da escola e passa a ver e sentir os problemas específicos da docência. No entanto, a escola é uma instituição que conta com profissionais qualificados, responsáveis pelo acompanhamento do processo didático-pedagógico.

O ingresso no magistério, conforme analisa Tardif (2002, p. 84), é “um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Para Garcia (1999, p. 113), trata-se de “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de manter certo equilíbrio pessoal”.

Para Nóvoa (1995, p. 36) nesse período, “o professor encontra-se em um processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, em uma dinâmica de (re)invenção da profissão professor”. Dessa forma, o

professor principiante, ao chegar na escola, precisa ser acolhido pela equipe gestora, pelos colegas e comunidade escolar. Há que oferecer a ele acompanhamento individual e coletivo, que constitui uma das ações direcionadas à inserção profissional.

Ribeiro (2016), ressalta, em sua pesquisa sobre professores iniciantes, que a instituição escolar não oferece a devida atenção e também omite em auxiliá-los em suas necessidades de aprendizagem. Destaca que os profissionais da escola “se recusam a oferecer um ambiente mais acolhedor e oferecem ainda mais desafios ao trabalho do iniciante – desafios estes que, muitas vezes, estão externos à sala de aula, mas ainda dentro da escola”. (RIBEIRO, 2016, p. 176).

A autora nos lembra ainda que “as conversas maledicentes (as famigeradas fofocas) estão presentes no ambiente de trabalho e que estas se refletem em grandes ansiedades no início da docência”. (RIBEIRO, 2016, p. 147). O professor que acaba de se formar e chega na escola para dar aulas, enfrenta, portanto, não só o temor natural da novidade profissional, como uma série de dificuldades colocadas por colegas. Esse docente tem por desafio mostrar ao coletivo da escola que ele passou pela etapa da formação inicial e que a continuidade da formação e o conhecimento das relações cotidianas no universo escolar são úteis e inevitáveis para que ele amadureça profissionalmente.

Assim, a análise das necessidades formativas docentes é importante, uma vez que possibilita perceber as expectativas advindas da prática de sala de aula e das relações de aprendizagem adquiridas nesse ambiente. Trata-se de um caminho para alavancar, seriamente, a formação contínua dos professores em seus diversos espaços de estudos.

A formação inicial é o princípio de tudo – o professor recém-formado ainda não domina os conteúdos, o que recai sobre os dirigentes escolares, a partir da legislação educacional, pleno direito ao reconhecimento das necessidades formativas dos professores para subsidiar outras modalidades de ações formativas. Nesse sentido, os programas de formação contínua, pautados no que pensam os professores, podem ser importantes contributos à formação docente.

3.4 Necessidades formativas e a formação contínua dos professores

O processo formativo, por ser complexo, tem sido um dos temas mais discutidos no campo da educação. Para Nóvoa (2009, p. 7), a formação só tem sentido se levarmos em consideração que as:

[...] propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da

profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

A formação dos professores inclui o conjunto das ações e atividades formativas desenvolvidas durante a formação inicial e que continuam ao longo da carreira docente, sendo formalizadas nos diversos espaços educativos nos quais os professores transitam na carreira, visando ao aperfeiçoamento do profissional em relação às questões inerentes aos saberes específicos da docência. (ALMEIDA, 2006).

Sobre a formação contínua, Garcia (1999, p. 19), destaca que “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. De maneira mais ampliada, entendemos esse conceito como um processo de trocas de experiências que se fortalece pela participação efetiva entre os pares nas diversas situações de convivência.

A docência também pode ser definida como um movimento em que o professor aprende com seus pares, em situações diversas de aprendizagem, “não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”. (DI GIORGI et al., 2010, p. 15).

Na opinião de Imbernón (2009), a formação docente necessita promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, revigorando a sua prática educativa, modificando-a a partir do trabalho em parceria, para que eles possam intervir quando se fizer necessário. Assim, é indispensável compreender que, no processo formativo, os diferentes participantes da aprendizagem — formadores e formandos — aprendem uns com os outros, em uma dinâmica reflexiva e crítica quanto aos problemas, às experiências educativas, aos conteúdos ministrados pelos docentes, à convivência, aos modos de ver, sentir e apropriar-se do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, insere-se a formação contínua associada à ideia de aprendizagem e construção constante de novos conhecimentos para dar suporte teórico ao trabalho docente e ao processo de excelência das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que, entre os princípios nacionais da educação, está a valorização do profissional que atua nessa área, amparada pela Resolução nº 4/2010 do CNE, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. O parágrafo primeiro do artigo 57 estabelece:

A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor. (BRASIL, 2010a).

Assim, devemos levar em consideração as necessidades formativas dos professores, sua visão de mundo, sua prática educativa e os condicionantes socioculturais, econômicos e políticos que permeiam à docência. Trata-se, na opinião de Barbier et al. (1986), de conduzir a formação a partir da produção de objetivos indutores, ou seja, de situações previamente pensadas pelos participantes sobre as questões dos saberes docentes na tentativa de refletir sobre essa ação, colocar-se na condição de pesquisador e romper com o ciclo da formação imposta de cima para baixo.

Por esse viés, compreendemos que a educação não é uma atividade isolada, fragmentada, parcial e desprovida de intenções, mas sim um compromisso social e cultural humano. É importante compreender que as necessidades formativas dos docentes representam a sua participação no contexto formativo que, por sua vez, aumenta a probabilidade de contribuição para a qualificação do ensino por eles realizado e ainda a melhoria do nível para seu desenvolvimento profissional. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Sobre a importância de dar voz aos professores, Gatti; Barreto e André (2011, p. 15) ressaltam:

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

As autoras sinalizam preocupação com a identificação das necessidades formativas, que não se limitam a dados estatísticos de pesquisas e, por isso, precisam ser estudadas com foco na formação inicial, cuja organização curricular carece de recursos materiais, novos projetos, financiamento, investimento e, principalmente, conhecimento sobre a formação docente. Outra preocupação por elas assinalada se relaciona aos resultados das pesquisas que apontam o professor como o “único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Há outros fatores importantes a serem considerados quando o assunto é a formação docente: a valorização profissional, a questão salarial, a organização sindical, as condições de trabalho e, de modo efetivo, as políticas públicas que legalizam tais fatores imprescindíveis à

melhoria desse quadro complexo que é a educação pública e seus condicionantes.

A busca por diferentes proposições metodológicas, para resolver os problemas da educação escolar, indica várias direções e uma delas é o empenho pela pesquisa, pelo estudo, pelas teorias que nos mostram não só os conceitos, mas diminua o discurso e aumenta a ação na prática pedagógica. Assim, fazer a relação entre o que vivemos no cotidiano da sala de aula e as teorias é um dos possíveis caminhos para tornar a formação docente real e permanente.

Por conseguinte, a formação contínua, segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45) é aquela que:

[...] tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Nessa perspectiva, o docente precisa ser acolhido na escola para colocar em prática a formação contínua, pois é ela quem oportuniza as condições para que possa “dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência”. (SOUSA, 2008, p. 66).

Daí a relevância do desenvolvimento profissional docente, conceituado por Almeida (1999 apud PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 75) como “uma relação quadrangular, que envolve a formação contínua do professor, os projetos institucionais, as condições materiais necessárias à realização do trabalho educativo e a interação com gestores, coordenadores, pessoal de apoio”.

Essa visão nos remete a uma prática docente crítica e reflexiva ancorada na busca constante de aprendizado, muito distante de um simples programa de reciclagem, capacitação, treinamento, qualificação ou aprimoramento – terminologias frequentemente associadas à formação contínua. (MARIN, 1995; PRADA, 1997).

Bem mais ampla, a formação contínua deve articular-se ao desempenho e ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo a escola como o local de produção do saber, pois é a partir das ações que os indivíduos compreendem, na prática educativa, que os problemas surgem e é por meio deles e das necessidades dos professores que os programas de formação são constituídos, formalizados e estruturados. (NÓVOA, 1991).

3.5 A formação contínua na rede de ensino de Uberlândia

A ênfase ao direito à formação contínua teve destaque no início da década de 1990, após a identificação dos problemas na formação inicial, mas a ideia de uma “aprendizagem ao longo da vida surgiu como um conceito chave, ao lado da educação básica, na década de 1970, para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos indivíduos”. (BERNUSSI, 2014, p. 26).

Tal compreensão possibilitou que políticas públicas incidissem sobre a profissionalização, que é, de acordo com Nóvoa (1992, p. 23), “um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

Por processo podemos compreender o meio para alavancar o desempenho no mercado de trabalho, as condições socioculturais e econômicas do país e criar habilidades e competências para lidar com as exigências do mundo contemporâneo. Com dupla preocupação, as políticas públicas desencadearam a atenção para a formação contínua. (NÓVOA, 1992).

Para compreendermos o motivo de tais exigências, faz-se necessária a contextualização da economia do mundo e os seus condicionantes. Com o fim da Segunda Guerra Mundial “com os países devastados e suas economias desorganizadas, a prioridade dos entes internacionais era o desenvolvimento econômico que garantisse a recuperação dos países”. (BERNUSSI, 2014, p. 22). Assim, intensificaram-se as políticas públicas em âmbito global, geridas por comunidades de organizações internacionais que tinham como meta a promoção da paz, da segurança e do desenvolvimento dos países em ascensão. Tais mecanismos, em escala mundial, dominaram vários setores, em especial a educação, que passou a ser monitorada pela produção de políticas públicas internacionais e nacionais, com a premissa de equalizar a sociedade, tornando-a mais justa e igualitária. (BERNUSSI, 2014).

A educação, que “sempre foi uma preocupação doméstica, passa a integrar o domínio da cooperação mundial por meio das organizações internacionais, no sentido de produzir uma cultura global de educação”. (BERNUSSI, 2014, p. 10). Esse domínio vai desde a produção de padrões, regras e normas até a máxima extensão das ações para efetivação das diretrizes elaboradas pelos mesmos mecanismos que impõem, aos órgãos nacionais, as suas próprias decisões, muitas delas direcionadas ao desenvolvimento econômico. Bernussi (2014, p. 22) destaca a Resolução 1.515, de 1960, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual “salientou a importância da educação para o desenvolvimento, legitimando assim o processo consolidação e difusão da tese da educação como recurso econômico”.

Essa resolução impulsionou a interferência de vários organismos nacionais e

internacionais na história da educação brasileira para torná-la uma via propulsora que garantisse aos sujeitos a melhoria das condições sociais, culturais e econômicas. A destacada participação de organismos internacionais se dá, inicialmente, pela *ONU, que mantém ligação com as demais*: o Banco Mundial (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com foco “nas questões de política educacional a partir de uma perspectiva desenvolvimentista”. (BERNUSSI, 2014, p. 23).

Há ainda as organizações para o desenvolvimento da educação: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*Unesco*), “criada em 1945 como uma agência especializada do sistema ONU com o objetivo de contribuir para a paz e segurança através da cooperação educacional”. (BERNUSSI, 2014, p. 24), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*Unicef*).

Segundo a autora, na década de 1960 o Unicef iniciou um processo de envolvimento com as “atividades educacionais, com o desenvolvimento nacional como a principal razão por trás de seus programas de educação, o que levou a um rápido aumento na variedade e amplitude dos mesmos”. (BERNUSSI, 2014, p. 27). Atualmente, o Unicef direciona ações à educação básica não-formal com inúmeros projetos, complementando as ações realizadas pela Unesco.

Esses organismos gerenciam o modelo de educação no que diz respeito tanto ao currículo quanto ao processo avaliativo, à formação docente e ao investimento em processos formativos, de reestruturação curricular em âmbito nacional e concebem a educação como “um mecanismo de equalização da sociedade com o objetivo de proporcionar oportunidades econômicas, integrar os grupos marginalizados e melhorar a condição social dos indivíduos”. (BERNUSSI, 2014, p. 26).

Ao entrar na presidência da República, José Sarney, nos últimos anos da década de 1980, influenciado pelos mesmos organismos nacionais e internacionais, promulgou o novo texto da Constituição Federal e, daí em diante a maioria dos presidentes que o sucederam manteve a linhagem da direita conservadora e neoliberal com atitudes vinculadas ao capitalismo. A gestão da educação mudou radicalmente, como descreve Ricci (2003, p. 92):

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais.

Diante das transformações sociopolíticas, econômicas e culturais no mundo, a sociedade brasileira adotou, para o cenário da educação, os modelos internacionais cuja tendência estava, essencialmente, atrelada às escolas, aos institutos e às universidades, para que pudesse exercer o que estava preconizado pelas políticas públicas vigentes.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior incorporadas às universidades. (VIEIRA apud GUIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 61-62).

Em Uberlândia/MG, a criação de um centro de qualificação profissional, o Cemepe, que foi organizado para atender a demanda resultante da expansão da rede física das unidades escolares municipais, dos processos e dos concursos organizados para a contratação de profissionais e também do impactante processo da municipalização do ensino, que resultou da expansão da educação básica após a Constituição de 1988, acabou por ampliar os planos e programas destinados à formação dos profissionais que atuavam na rede educacional. (LEÃO, 2005).

Os cursos de formação tiveram início no ano de 1991 na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha e em outros imóveis locados, até que a construção de um espaço próprio fosse viabilizada. (MACHADO et al., 2017). A constituição do centro de formação foi legalizada em 1996, com o auxílio, também, de referenciais teóricos propostos por Leão (2005), focalizando os percursos metodológicos estruturantes para a formação docente para o município de Uberlândia.

Oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992 esforços foram concentrados para sua implementação e, com o Decreto nº. 14.035 de 29 de abril de 2013 tornam-se efetivas as ações educacionais que possibilitarão incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A partir das demandas formativas, o CEMEPE cumpre sua função de agir para a melhoria da qualidade do ensino e superação das dificuldades identificadas no contexto educativo. (UBERLÂNDIA, 2014)¹⁶.

A criação do Cemepe foi considerada um avanço pelos educadores de Uberlândia, que reclamavam da Constituição Federal no que diz respeito a ausência de programas de formação de professores. O artigo 206, inciso I diz apenas o seguinte:

¹⁶ Disponível em <http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/30/2427/cemepe.html>. Acesso em: 18 de março de 2018.

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo obrigou os municípios a se organizarem para a efetivação de ações de qualificação dos seus profissionais, para que pudessem lidar com as diversidades próprias de um novo modelo de educação e reestruturação econômica. Ricci (2003, p. 93) considera que o “governo federal reorganizou os objetivos curriculares a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão-de-obra para a indústria de bens de consumo durável, em desenvolvimento naquela década”. Isso fez com que as políticas públicas fossem pensadas e elaboradas pelo crivo da política econômica, com vínculos ao mercado de trabalho, às vagas de emprego e, em especial, à produção de bens de consumo para a geração de mais capital (RICCI, 2003). Segundo o autor, nas propostas educativas que deveriam atender as classes populares, não se evidenciavam as preocupações pedagógicas, mas, sim, a possibilidade de qualificar os trabalhadores para gerir novas frentes de produção.

O artigo 205 da Constituição de 1988 determina que a nossa educação é um 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, 1988).

Nesse sentido, o poder público, tomado pela obrigatoriedade do dever e por conta da expansão da escolarização básica que ocorria em âmbito nacional na rede pública, reorganizou os processos formativos para os professores, de modo que atendessem a demanda. (GATTI; BARRETO, 2009).

Vale destacar que os professores fazem parte do terceiro maior agrupamento profissional do Brasil e ainda estão, na sua maioria, concentrados no setor público. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Esse dado pode levar à suposição de que a qualificação desse grupo recebeu parcela expressiva de investimentos, considerando que a demanda por professores deveria acompanhar a ampliação da oferta de escolarização básica, mas a realidade é bem diferente.

Importa lembrar que, durante séculos, a escolarização no Brasil foi privilégio da burguesia. Somente no início dos anos 1970 é que ações foram tomadas para tornar acessível à população mais pobre o direito à educação. Gatti e Barreto (2009) descrevem que:

Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 a 1970 foi a questão da enorme massa

populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11).

Concomitantemente ao crescimento da oferta de trabalho, à expansão das matrículas dos alunos na escola pública e aos movimentos reivindicatórios, foram surgindo recursos para iniciar processos de contratação, admissão e, conseqüentemente, de qualificação dos professores do município de Uberlândia, como ocorria no Brasil. No entanto, o discurso presente nos planos de governo, pautados na legalidade da Constituição Federal de 1988, confronta-se com a realidade nacional, pois ainda são discrepantes as desigualdades regionais e locais, tornando precário o atendimento à educação pública e, de modo idêntico, a formação inicial e contínua dos professores.

Gatti e Barreto (2009, p. 11), a esse respeito, pontuam que os docentes não devem ser considerados “como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais”.

Tal pensamento vai ao encontro da ideia de Freire (1996a) quando ele assevera que o respeito ao professor e aos estudantes deveria corresponder ao modo como deveriam todos e todas serem tratados pela administração privada e pública da educação, ou seja, com dignidade e decência. Essa dignidade de que nos fala Freire foi observada, sentida e posta em evidência a partir do momento em que se viu materializado, pelo poder público, pelas políticas públicas, e pelos profissionais da educação, os cursos de formação no Cemepe em 1991.

O espaço passou a ser o centro de excelência na formação dos profissionais da educação, que contribuiu, positivamente, para alavancar o nível de qualificação das diversas categorias. Leão (2005, p. 12) descreve o sonho de tornar possível um movimento em prol da formação docente:

[...] além da efetivação de um espaço de continuação da nossa formação inicial, a constituição de um ambiente preparado para encontros entre os colegas das diferentes unidades escolares, destinado ao debate, à troca de experiências, ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, estabelecendo, dentre outros aspectos, eixos comuns de referenciais teóricos e práticos orientadores das ações do cotidiano escolar, no contexto de uma rede que vinha sofrendo uma forte expansão quantitativa.

Após esse período, os movimentos formativos docentes se intensificaram ainda mais, dando ênfase à continuidade dos estudos. As teorias de Paulo Freire, ampliavam a capacidade de crítica da categoria docente, capacitando-a para atitudes emancipatórias e o desenvolvimento

de consciência crítica para tornar possível a transformação da educação, num processo articulado de modo que as necessidades oriundas da prática educativa fossem ouvidas, sentidas e materializadas na própria formação. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Os referenciais para formação docente são organizados pelo Ministério da Educação em parceria com os entes federais, estaduais e municipais. É certo que, a cada momento político, os professores adquirem, potencialmente, novas habilidades e competências, pois a aprendizagem não é estática e sim contínua, gradativa e permanente. A partir dessa premissa, o Cemepe, ao longo de sua existência, tem oferecido atividades para fomentar a formação de professores: congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos, minicursos, oficinas, mostras pedagógicas, mesas redondas e processos formativos mensais por área de ensino. O que se tem presenciado desde o início da década de 1990 é que:

[...] a formação continuada ofertada pelo CEMEPE se pauta mediante idealizações dos gestores, sem, contudo, abrir espaço para aqueles que são os maiores interessados, ou seja, a partir das vozes de quem a procura, planejar a formação contemplando os anseios dos profissionais. (GIMENES; LONGAREZI, 2011, p. 3).

Diante da necessidade de abrir espaços de participação e discussão aos professores, na elaboração de propostas formativas, a Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013 a 2016, organizou uma nova estrutura para formação docente a partir da composição dos núcleos interdisciplinares: Núcleo do Ensino Fundamental (NEF); Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE); Núcleo das Linguagens (NLIN); Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH); Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH); Núcleo dos Assuntos Estudantis (NAE); Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais (Nerer); Núcleo de Gestão Democrática (NGD); Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) e Núcleo das Infâncias (Ninf). (MACHADO et al., 2017).

A organização desses núcleos promoveu a articulação das ações formativas, pondo em prática a Lei nº 11.444/2013, pelo direito de ensinar e aprender em espaços coletivos de aprendizagem, tanto nas escolas como em outros ambientes institucionais. Além dessas ações, a prática do diálogo foi possível pela organização de cinco grupos divididos por setores territoriais, nomeados por polo: sul, leste, norte, oeste e central. Nesses polos, haviam representantes da SME e de instituições parceiras, cujo objetivo era facilitar a comunicação, o intercâmbio de experiências, como também a identificação das necessidades formativas dos profissionais da educação para que, cada segmento, em conjunto, pudesse elaborar ações e

resolver os problemas que se fizessem necessário à melhoria da educação. Machado et al (2017, p. 88) relatam sobre essa estrutura formativa:

Este modo de organização perpassa pela concepção de que além do estudo de temas específicos para profissionais que atendem determinado público, há temas que devem perpassar todas as formações, de modo a estabelecer diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e promover novos saberes e novas possibilidades de perceber os sujeitos envolvidos nas tarefas de ensinar e de aprender.

A união nos polos e nos núcleos interdisciplinares possibilitou a elaboração do plano de formação em cada unidade escolar com ajuda dos profissionais da educação – os atores desse fazer social, que também construíram coletivamente os espaços culturais para a promoção e divulgação dos resultados da aprendizagem dos alunos e da produção do conhecimento pelos sujeitos da aprendizagem. Machado et al. (2017, p. 89-90) destacam que:

[...] os planos de formação elaborados no interior das escolas trouxeram uma possibilidade de se escrever e pensar as experiências particulares do ato educativo; de se escrever e pensar a cultura local e as práticas pedagógicas [...] refazer as práticas comuns e promover a análise e reflexão dos elementos constantes no exercício do ato pedagógico fazem com que se rompa os velhos paradigmas educacionais, partindo para o encontro de caminhos melhores e mais adequados à resolução dos problemas experienciados no interior das escolas.

Desse modo, embasados pelo Decreto nº 14.035/2013 (UBERLÂNDIA, 2013b), que subsidiou legalmente as ações de formação contínua em serviço, e com base nos documentos que referendaram as trocas de experiências entre os pares, os profissionais de cada unidade escolar optaram pela cooperação e a atividade permanente de estudo. O Cemepe instaurou um movimento rumo à organização formativa dos docentes com o objetivo de “[...] oferecer a formação em serviço e na própria escola com vistas a qualificar os/as profissionais da escola, ressignificando as temáticas das formações na busca de melhorar a qualidade da educação no município de Uberlândia-MG”. (MACHADO et al., 2017, p. 99).

Das 107 escolas do município, 104 apresentaram seus planos de formação para servirem de aporte teórico-metodológico para a formação contínua em rede, com a participação de 84.559 profissionais catalogados nas escolas municipais. (MACHADO et al., 2017).

Esses dados nos permitem analisar o grau de participação dos sujeitos da aprendizagem na sua própria formação. Concluimos que, de 2013 a 2016, os esforços foram empreendidos no sentido de oferecer aos docentes um novo olhar sobre a formação contínua, oportunizando

desde a elaboração de programas e projetos até a intervenção nos resultados educacionais da aprendizagem dos alunos e da sensível melhoria da qualidade da educação pública referendada socialmente. Criou-se uma cultura de permanente diálogo e participação dos docentes na planificação de modelos formativos em rede.

Após o término desse período de formação contínua na escola no ano de 2016, houve a eleição para a administração do Município de Uberlândia e no ano de 2017 uma nova composição da Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com os rumos para a reestruturação da formação em rede, dando continuidade aos princípios propostos pela Lei 11.444/2013 - Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender.

O Cemepe passou por uma reestruturação, no que diz respeito à organização da Assessoria Pedagógica proposta pela SME, diminuindo os núcleos interdisciplinares, reconstruindo novos formatos de gestão em rede para gerir os processos formativos previstos para o período de 2017/2020 que tiveram como pressupostos a retomada dos estudos sobre os documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Diretrizes Curriculares Municipais (DCM); Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNs Ed.Inf.); Plano de Ação dos Profissionais de cada Ano de Ensino – Papae 2015/2016 e Plano Municipal de Educação (PME).

Essa reestruturação teve por objetivo reconstruir uma nova proposta curricular para o município, a partir da construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com base nos documentos oficiais, em especial a BNCC. Tal movimento de formação continuada recebeu o nome de: *Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia na perspectiva da Educação Inclusiva*. Tais ações formativas foram organizadas conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4 – Ações da Assessoria Pedagógica: Formação Continuada e Implementação da BNCC

Formação Continuada 2017/2020	
2017	Diagnóstico Institucional – consulta aos profissionais da educação sobre temas sugestivos para a formação continuada na rede municipal de ensino de Uberlândia.
2018 - 1ª etapa de Implementação da BNCC	Construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Uberlândia na versão preliminar (Documentos norteadores: BNCC, DCN, RCNEI, DCM e Papae); Cursos de Formação Continuada promovidos pela SME (Cemepe).
2019 - 2ª etapa de Implementação da BNCC	Retomada do Plano de Ação Referência para a construção da Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino (PPCR); Revisão das Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) e Cursos de Formação Continuada promovidos pela SME (Cemepe).
2020 - 3ª etapa de Implementação da BNCC	Organização e finalização dos documentos: Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino (PPCR) e Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) e Cursos de Formação Continuada promovidos pela SME (Cemepe).

Fonte: Prefeitura Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Educação (2018).

As ações da Assessoria Pedagógica tiveram como objetivo o estabelecimento de vínculos e a continuidade às políticas públicas, que antes eram modificadas cada vez que começava um novo ciclo de mandato do executivo na prefeitura do município. A Lei 11.444/2013 deu legalidade à prática formativa e respeito às ações pedagógicas elaboradas pelos responsáveis constituídos para a gestão em rede. Desta forma, representou avanços ao instituir documentos que dificultam a interrupção das práticas. As ações contaram também com a participação dos docentes, valorizando o professor como ator de toda a história que envolve a comunidade escolar.

3.6 A formação contínua em serviço na Escola Municipal José Marra da Fonseca

A participação dos professores no processo de construção das políticas públicas para a educação permite que se sintam valorizados e possam externar os sentimentos que têm relação à profissão. Nesse sentido, Borges (2013), Gatti e Barreto (2009) têm em comum a análise sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, quanto à formação e valorização. No que tange ao município de Uberlândia, o período de 2013 à 2016 foi profícuo, pois instituiu o Plano de Cargos e Carreira dos Servidores Públicos da Educação, com avanços na valorização dos profissionais, melhoria dos vencimentos salariais para todas as categorias e ainda a garantia de programas de capacitação com ênfase na formação específica e geral.

Para as autoras Borges (2013), Gatti e Barreto (2009), a proposta de formação docente com vistas ao avanço na qualificação profissional depende dos investimentos destinados na carreira. No entanto, quando se pensa em propostas de formação, logo esbarra-se nas questões tradicionais instituídas pelas políticas públicas brasileira, em especial, o currículo das universidades e instituições de ensino superior que evidenciam a desarticulação entre a teoria nos cursos de formação e a prática de sala de aula.

Especificamente com referência à formação e valorização de professores, tanto a Constituição de 1988 como a LDB de 1996 e o PNE de 2014 sinalizam mudanças substanciais, no entanto, as condições de trabalho dos docentes continuaram as mesmas, no cenário nacional. Uma das facetas da precarização diz respeito à questão salarial, que tem obrigado a esse profissional, dobrar a carga de trabalho, o que o impede de continuar se qualificando e melhorando a qualidade do seu trabalho. Esse direito é garantido em lei (CF/88); contudo, tanto as instituições públicas como as privadas têm suas políticas próprias de regulação salarial independente.

A expansão dos programas voltados à formação docente, prevista em políticas públicas, envolveu, ao longo das duas últimas décadas, a participação de organismos internacionais e instituições nacionais públicas e privadas na elaboração de currículos diversificados, na criação de institutos superiores de ensino vinculados aos interesses de mercado, nos quais a educação se tornou mercadoria, objeto comercializável.

As políticas educacionais para a formação docente, em nível nacional, caminham a passos lentos, pois estão atreladas às políticas de financiamento, cujo órgão executor destina insignificantes recursos para o setor da educação. Assim, cada entidade federativa, composta pelas instituições de ensino estadual e municipal traçam os rumos acordados pelas políticas de formação.

No município de Uberlândia, especificamente, no regimento escolar da Escola Municipal José Marra da Fonseca, ressalta, na seção VI - do Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional, art. 89, que a escola “incentivará a formação continuada do profissional da educação em exercício na mesma, através de estudos, encontros e cursos visando o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional”. As estratégias formativas da referida escola são organizadas a partir dos módulos II, momento em que o especialista de educação e os professores se encontram para deliberarem sobre os assuntos referentes à docência, ao aproveitamento escolar, ao desempenho do aluno e ao processo de avaliação. O artigo 90, da mesma seção, anuncia que a formação continuada docente ocorrerá da seguinte forma:

- I- Na própria escola, durante o cumprimento de (1/3) um terço do módulo II;
- II- Onde melhor convier aos docentes, durante o cumprimento de (2/3) dois terços do módulo II a ser oferecido no Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais “Julieta Diniz” - CEMEPE, na própria escola ou outro local;
- III- Nos dias escolares previstos em Calendário Escolar (UBERLÂNDIA, 2016d).

Percebe-se que os documentos oficiais da escola dão as condições para que a formação contínua ocorra na escola como em outros locais escolhidos pelo docente, no entanto, há, pelos relatos de muitos docentes que faltam-lhes tempo para a realização dos estudos e pesquisas. Esse apontamento é preocupante, pois se o módulo II (OMC), onde melhor convier é destinado semanalmente, para os estudos, as pesquisas, a qualificação profissional, o planejamento de modo geral, onde reside a queixa da falta de tempo para a formação contínua? O PPP da Escola Municipal José Marra da Fonseca também destaca e amplia o modo como a formação deve se organizar para dar suporte à capacitação dos profissionais da educação:

- 1- Dias escolares previstos no calendário anual que são destinados à estudos pedagógicos na própria Escola (Formação Continuada em serviço), CEMEPE e outros espaços disponibilizados pela SME;
- 2- Módulo II para atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da escola;
- 3- Estudo específico de cada disciplina realizado no CEMEPE (Catálogo de formação) onde são também oferecidos cursos de extensão, congressos, reuniões, oficinas, palestras e outros;
- 4- Módulo com o pedagogo que sugere, acompanha e auxilia o corpo docente na elaboração de projetos, planejamentos e intervenção em situações pedagógicas que requerem maior atenção;
- 5- Palestras com vários profissionais da educação e outras instituições sobre assuntos educativos, da saúde pública, de ciência e tecnologia, de relacionamento humano, e outros;
- 6- Outros estudos em instituições públicas e particulares. (UBERLÂNDIA, 2016b).

No que se refere ao amparo legal, a formação contínua na escola pautou-se nas normativas do Regimento Escolar e PPP da escola, cabem aos profissionais se organizarem para manter uma rotina formativa que venha de encontro com as suas necessidades de qualificação. Nesse aspecto, consideramos necessário recordar a parte legal, em âmbito nacional, que ampara a formação contínua de professores: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior* (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015), que apresenta no art. 16, a seguinte descrição:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

O artigo destaca as diretrizes para a formação de professores em nível superior, no entanto, é uma forma clara de expansão dos processos formativos para todos os níveis, haja vista que evidencia as oportunidades de formação coletiva e organizada para resolver os problemas da prática educativa, uma vez que a formação contínua não se efetiva em um único momento e de uma só modalidade, mas se constitui por um movimento permanente e variável. Assim, os profissionais da educação, se organizaram, conforme a exigência formativa proposta pelas políticas públicas federal e municipal. No caso específico do município de Uberlândia, na última década, presenciamos iniciativas para a reflexão sobre a prática educativa, na

perspectiva do diálogo.

Sobre a possibilidade de mudanças na formação de professores, Freire (1996a) ressalta, que a mudança do mundo é possível a partir do diálogo, que conduz à relação humanizante entre as pessoas. Tal saber é fundamental, uma vez que os professores podem valer-se do diálogo e da reflexão a partir de suas experiências na escola em que atuam para promover mudança nas suas vidas, em especial na sua formação contínua, no seu desenvolvimento profissional docente. Foi a partir da premissa do diálogo que o processo de formação de professores teve início na Escola Municipal José Marra da Fonseca.

A proposta formativa partiu das evidências apontadas pelos professores sobre suas impressões da aprendizagem dos alunos. O primeiro plano de formação foi organizado pela equipe gestora em 2015 e abordou a temática: “Contexto educacional da Escola Municipal José Marra da Fonseca: desafios e propostas” como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Plano de Formação da Escola Municipal José Marra da Fonseca (2015)

TEMA: Contexto educacional da Escola Municipal José Marra da Fonseca: desafios e propostas
OBJETIVO: Contribuir para a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, melhorando a qualidade da aprendizagem dos processos de leitura, escrita e matemática dos alunos do ensino fundamental I e II.
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetivar ações formativas aos profissionais da escola, implementando e efetivando a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender; • Capacitar, numa perspectiva de educação continuada, professores alfabetizadores do primeiro ciclo da alfabetização e dos demais anos escolares; • Analisar a prática docente dos professores alfabetizadores, na perspectiva de reconstrução do currículo, levando em consideração os direitos de aprendizagem (Lei 11.444/13) e o desenvolvimento nas áreas de leitura, da escrita e do cálculo; • Conhecer os métodos de alfabetização utilizados pelos professores, observando o resultado deste nas avaliações internas e externas; • Incentivar a sequência didática na prática cotidiana de ensinar numa perspectiva de aprendizagem com significado (planejamento constante); • Elaborar projetos nas diversas áreas do conhecimento contribuindo para a alfabetização dos alunos do 1º ao 9º ano, no que diz respeito à leitura, interpretação, produção escrita e jogos matemáticos; • Valorizar a formação continuada em serviço como um ganho na profissão dos educadores.
<p>ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação continuada em serviço acontecerá nos dias escolares, bem como no módulo II de cada componente curricular; • O material para leituras e estudos será único para toda equipe pedagógica, os quais devem ser incorporados às demais atividades do profissional, visando à aprendizagem de conceitos, práticas pedagógicas de sucesso, estudos diversos de casos, e conseqüentemente a renovação das propostas educativas; • As estratégias repensadas para a formação continuada serão a partir do estudo de textos diversos, ora no coletivo, ora individual, promovendo a discussão da temática nos diversos encontros, vídeos ilustrativos e informativos, palestras, rodas de conversas e confecção de materiais e jogos matemáticos para a utilização nas diversas aulas de todos os componentes curriculares; Na conclusão de cada módulo, a equipe formadora solicitará como resultado da ação formativa avaliação da aprendizagem em relação ao tema estudado, estratégia essa que ajudará nas próximas atividades de estudo.

Fonte: Plano de Formação da Escola Municipal José Marra da Fonseca/2015. Uberlândia (2015)

Desde o princípio das discussões, a Escola Municipal José Marra da Fonseca defendeu a formação continuada como um processo de capitalização intelectual dos professores e como ação capaz de dar a esses profissionais reflexão crítica e capacidade de propor uma renovação nas propostas educativas, como se pode observar no Quadro 5. Desta forma, compreende-se o papel do formando como ator e não meramente como espectador de um curso de formação. No ano seguinte, o curso ampliou os objetivos da formação e, ao analisar as políticas públicas docentes em nível municipal, estadual e federal, propôs que as rodas de conversa servissem para “conhecer a problemática da formação e do trabalho dos professores na dinâmica dos movimentos da sociedade”, como mostrará o Quadro 6.

Quadro 6 – Plano de Formação da Escola Municipal José Marra da Fonseca (2016)

<p>TEMA: As Políticas Públicas na formação docente e seus impactos no cotidiano escolar.</p>
<p>OBJETIVO: Conhecer as políticas públicas relativas à formação docente dos professores brasileiros, ampliando os conhecimentos e concepções teórico/metodológicas dos profissionais participantes da formação.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e apreciar as orientações teóricas e práticas para o ano letivo/ escolar de 2016; • Ler e analisar as dimensões do processo educativo: convivência, prática pedagógica e gestar escolar democrática; • Refletir sobre a trajetória de elaboração e implementação da Política Educacional e municipal das ações para o ano letivo/ escolar de 2016; • Sinalizar sobre a importância das políticas públicas atribuídas ao setor da educação e o modo como são propostas e colocadas em ação; • Conhecer a problemática da formação e do trabalho dos professores na dinâmica dos movimentos da sociedade; • Entender as políticas docentes e educacionais com base no contexto nacional e internacional; • Conhecer as exigências da Lei nº 9.394/1996, (LDB) quanto à formação continuada, ao atendimento dos docentes; • Avaliar a formação inicial de professores, como condição imprescindível para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional da carreira docente; • Compreender a complexidade atual do papel do educador escolar, quanto ao domínio de conhecimentos disciplinares, metodológicos e, do desenvolvimento cognitivo, afetivo-social das crianças e jovens atendidos; • Apreciar propostas inovadoras, relevantes e abrangentes no campo educacional, a partir de pesquisas e análise de dados; • Analisar as políticas públicas docentes em nível municipal, estadual e federal; • Conhecer os programas de formação continuada dos docentes em outros estados brasileiros; • Avaliar a importância da formação continuada em serviço para o aperfeiçoamento profissional dos docentes; • Aprender a desenvolver a escrita de artigo científico, tendo por base a temática da formação docente no Brasil; Apresentar o artigo científico (resultados da aprendizagem).
<p>ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa: nos dias escolares com a participação do quadro de pessoal; • Troca de experiências: nos módulos de professores com pedagogos e professores com professores; • Estudos autônomos: leitura, fichamento com ideias principais de cada capítulo/módulo); • Palestra: profissionais convidados das instituições de Ensino Superior: UFU / FCU / UNIPAC - sobre a temática: A prática docente no Brasil; • Pesquisa bibliográfica: Escrita de artigo científico a partir da temática estudada: Prática Docente; • Orientação: Apoio para a escrita do artigo científico; • Divulgação dos resultados: Apresentação dos artigos, finalizando a formação continuada.

Fonte: Plano de Formação da Escola Municipal José Marra da Fonseca/ 2016. Uberlândia (2016c).

Os planos de formação de 2015 e 2016 foram montados a partir das discussões estabelecidas nas rodas de conversas, pela exposição dos professores presentes no dia escolar. As queixas pautavam-se nos problemas do cotidiano das salas de aula. Tiveram a oportunidade de sugerir temas para a formação e fazer críticas aos processos formativos que participaram. Os formadores perceberam, embora tenham participado como atores e responsáveis pela elaboração dos planos, que no decorrer da formação contínua, os estudos se centraram no nível teórico, ou seja, todos os esforços empreendidos na formação se deram no sentido de conceituar termos e associá-los à formação docente. Tal evidência, de modo informal, foi pontuado por muitos professores, ao comentarem que precisavam de uma formação com ações práticas voltadas para resolver os problemas da alfabetização e do letramento. Esses comentários tornaram-se significativos para o desenvolvimento desta pesquisa, pois se as necessidades formativas dos docentes não foram, pontualmente atendidas pelo processo formativo, algo precisaria ser revisto neste contexto.

A partir dessa observação e do pensamento de Franco (2003, p. 200), de que “o processo de conhecimento se constrói do empírico ao concreto e deste ao empírico”, ou seja, da prática para se construir a teoria e desta para a prática modificada, colocamo-nos a refletir sobre essa formação que culminou nesse processo de estudos e pesquisas.

Desse modo, um plano de ação, por mais organizado que esteja, não faz sentido se as relações entre os sujeitos da aprendizagem não estejam, sobejamente, em prontidão para o diálogo e abertura para novas possibilidades de qualificação, estudos e pesquisas, pois a mudança na prática docente, considerada por Campos (2017), só se efetivará a medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, conhecer os alunos, as dificuldades relacionadas à sua aprendizagem, o modo como têm acesso aos bens culturais, a proposta educativa para seus alunos e todos os cuidados que uma educação requer.

Oportunizar aos professores a reflexão sobre a sua prática educativa, para torná-los autônomos, criativos, rumo ao desenvolvimento e ao aprendizado, pode ser uma ação difícil, mas é possível (FREIRE, 1996). Por isso, a formação de professores que atuam na escola de zona rural, deve ser repensada no sentido de tornar os momentos formativos, trocas de experiências, rodas de conversa para prover novas metodologias para lidar com as exigências da educação contemporânea. Além do mais, organizar uma formação docente em que a aprendizagem seja recíproca entre formador e formando. Desse modo, a formação aponta por uma via de mão dupla, em que, ao mesmo tempo aprendemos e ensinamos, bem como, enfaticamente afirma Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A dicotomia entre teoria e prática, tão discutida em todas as rodas de conversa, persiste nos processos formativos e os sujeitos dessa pesquisa revelam na próxima seção, o que pensam e o que propõem, sobre a formação contínua a partir dos cursos dos quais participaram. O município de Uberlândia, no período estudado por essa pesquisa, tentou fazer com que o ato de formar continuamente os docentes fosse democrático e participativo, mas parece difícil, em nível local, fugir do discurso intelectual que enaltece a teoria e relega a prática docente ao senso comum. Para valer-se do diálogo e da reflexão a partir de suas experiências na escola, como defendia Freire (1996), os docentes têm ainda que se armarem de garra e autoridade, para que se tornem realmente capazes de mostrar, enfim, que a teoria é maravilhosa, desde que respeite o cotidiano na escola, marcado por diferenças, sociais, econômicas e ideológicas que criam uma riqueza de percepções do fazer docente diário.

Conversando com os Dados



Cosme Laranja



Gengibre-Azul



Beijinho



Glória-da-Manhã



Zinia Laranja

4 CONVERSANDO COM AS FLORES DE MEU JARDIM: OS PROFESSORES

No Mistério do Sem-fim
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o Sem-fim,
a asa de uma borboleta
(MEIRELES, 2001, p. 359)

O poema de Cecília Meireles, que “aproxima o abstrato e o imperscrutável ao sensível, em escala decrescente de dimensões e amplitudes de significado” (VILAS BOAS, 2008, p. 90), transporta-nos da infinitude perene do universo (o Sem-fim) à delicadeza de um mínimo efêmero (a violeta) sobre o qual se equilibra um ser metamorfoseado (a borboleta).

Os versos podem ser interpretados como uma metáfora do processo de formação de professores: no cosmo educacional mergulhado em incertezas e interesses muitas vezes insondáveis se encontram espaços de aprendizagem com terreno sólido para a formação de professores (flores, como a violeta) flexíveis à transitoriedade das circunstâncias sociopolíticas e capazes de renovar suas práticas, assim como fazem as crisálidas, que rompem o casulo e libertam as asas para, então transformadas em borboletas, polinizarem outras muitas flores, colaborando para a criação de novos jardins, em um movimento que implica desejo de aprendizagem contínua e de transformação social, à “busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (GERALDI et.al, 1998, p. 248).

Amorosamente nos ensina Freire (1991, p. 84) que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”, e de educadores, seres humanos ao mesmo tempo singulares e múltiplos.

Assim enxergamos os professores participantes da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal José Marra da Fonseca, identificados com nomes populares de flores encontradas em jardins do distrito de Cruzeiro dos Peixotos.

As características desse grupo de 20 profissionais são apresentadas na primeira subseção. Entendemos que essas informações são importantes porque a formação de professor

é um processo contínuo, multidimensional e, para outros professores, conhecer a caracterização de um grupo, bem como a realidade dos colegas de trabalho, contribui para a evolução da categoria no que tange à formação contínua.

A identidade docente não é um dado isolado, sem conexão com o desenvolvimento profissional docente, pois, à medida que o professor marca sua permanência na educação, ele agrega valores, teorias, experiências que ampliam sua bagagem cultural e contribuem para novos movimentos formativos junto aos sujeitos da sua classe de trabalhadores. Tardif e Raymond (2000, p. 2) ressalta que,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Em outras subseções, expomos os resultados da análise das três categorias que emergiram das respostas ao questionário e da fundamentação teórica: (1) Quando crescer, quero ser professor: formação inicial; (2) A educação é [...] continuamente refeita na práxis: formação contínua; (3) O mundo não é, o mundo está sendo: necessidades formativas.

4.1 Conhecendo os sujeitos participantes

Do total de 20 docentes, 85% são homens e 15% mulheres com idade entre 26 e 67 anos, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Relação idade/gênero dos participantes da pesquisa

Idade Gênero	26-31	32-37	38-43	44-49	50-55	56-61	62-67	TOTAL
Masculino	01	---	02	---	---	---	---	03
Feminino	---	04	03	02	05	---	03	17
TOTAL	01	04	05	02	05	00	03	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

A partir das informações organizadas no Quadro 7, observamos que a maior concentração de professores está na faixa etária entre 32 e 55 anos, o equivalente a 80% do total dos sujeitos da pesquisa. Esse percentual é semelhante ao índice nacional e aos de outros 33 países, segundo a pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (Talis) – Pesquisa

Internacional sobre Ensino e Aprendizagem –, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2013 e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Segundo a Talis, o professor típico brasileiro é mulher (71%), tem 39 anos de idade e 14 de experiência no magistério, em média. Nos outros países, as mulheres também são maioria nas escolas (68%), têm 43 anos de idade e 16 de experiência. Elas também são maioria em cargos de direção no Brasil (75%). Nos outros países, esse percentual é de 49% (INEP, 2014).

Esses números mudam um pouco quando comparados aos da pesquisa “Profissão Docente”, desenvolvida em 2018 por iniciativa do Itaú Social e do movimento Todos pela Educação (TPE) com entrevista aplicada a 2.160 professores da educação básica das redes públicas municipais e estaduais e da rede privada de todo o país. O estudo aponta que as mulheres compõem 68% do corpo docente nacional. Elas têm em média 17 anos de carreira no magistério, sendo que 35% têm mais de 20 anos de profissão. A rede pública de ensino é a realidade da maioria (87%).

O Documento elaborado em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre o perfil dos professores brasileiros apresenta, como um dos fatores que explica a participação expressiva da mulher na docência, a ampliação da oferta do atendimento escolar, que tem como consequência o aumento das oportunidades de ingresso na docência pelos trabalhadores do sexo feminino.

Bruschini e Amado (1988) destacam que o magistério tem semelhanças com as práticas do cuidar e do educar do contexto familiar, no qual a figura materna assume a maior responsabilidade na educação dos filhos. Por esse viés, a procura das mulheres pela docência estaria relacionada a uma vocação ou paixão. Tal pensamento desqualifica a mulher no mercado de trabalho, sua competência, sua capacidade intelectual e, por conseguinte, ela recebe salários inferiores aos dos homens, obrigando-a a intensas jornadas de trabalho. Os homens, por sua vez, segundo o documento da Unesco (2004), procuram profissões cujos salários são mais rentáveis.

Sobre o conceito de vocação, Bruschini e Amado (1988, p. 7) expressam que “as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações”, tal conceito, na opinião das autoras é responsável por “induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente”.

Justamente por isso, “o trabalho feminino não pode ser pensado como uma decisão individual, mas como o reflexo do mercado de trabalho disponível [...] e em cargos onde se espera encontrar mulheres”. (LOPES, 1991, p. 27).

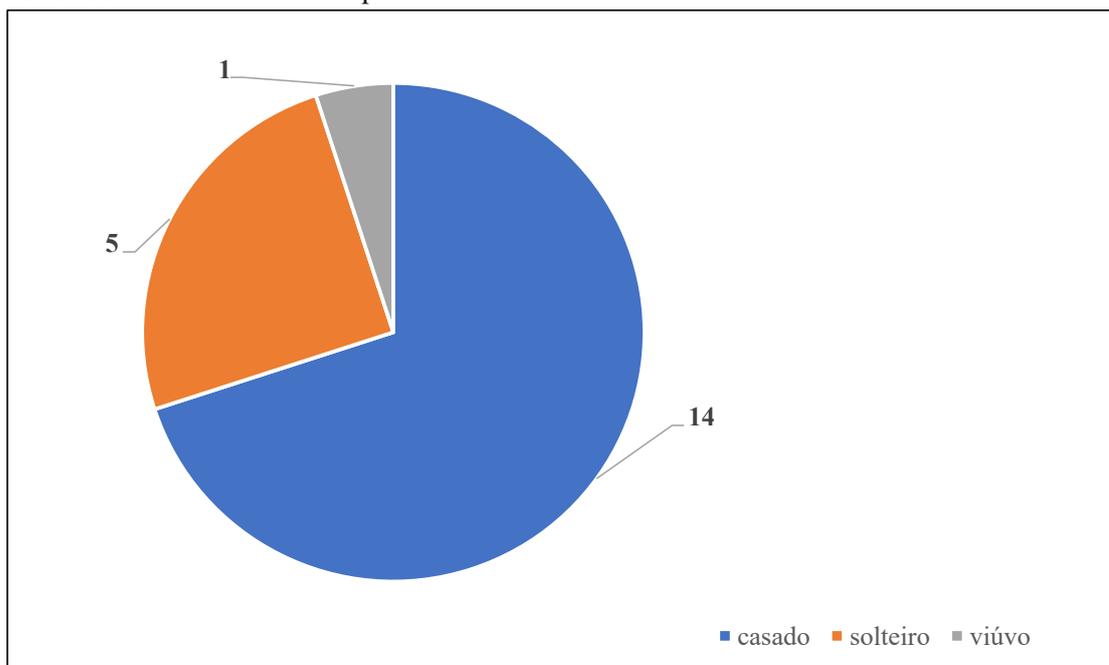
A nossa análise, a partir do exposto, é de que a escolha da profissão docente pelo público feminino foi historicamente endossada por discursos que caracterizaram o magistério como uma atividade essencialmente feminina, assemelhando-o às atividades domésticas. Essa associação tornou vulnerável a mulher como sujeito de direito às mesmas condições de trabalho, salário e qualidade profissional oferecidas ao homem. Essa ideia remete à sociedade patriarcal que subjugava a mulher em comparação ao homem (pai, patrão, marido e outros membros familiares), determinando que ela ocupasse atividades domésticas e ou ligadas à educação dos filhos no lar e na escola. (FREITAS, 2000).

Pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) revela que o público feminino tende a diminuir nos primeiros anos do ensino fundamental II e concentrar-se, em maior proporção, na educação infantil e no ensino fundamental I.

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina ([...] 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24).

A análise dos dados de nossa pesquisa apresenta semelhança com as proposições de Gatti e Barreto (2009), pois o público feminino se concentra na educação infantil e no ensino fundamental I.

Dando continuidade aos dados para caracterização dos sujeitos da pesquisa, sobre o estado civil, vemos no Gráfico 1 que 70% são casados, portanto, já constituíram sua base familiar e têm papel importante na renda e na sobrevivência da família. Dos 30% solteiros, a maioria já tem casa própria e também ajuda no sustento da família.

Gráfico 1 – Estado civil dos professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Ao analisarmos as informações contidas no Gráfico 1, identificamos que o corpo docente da escola estudada é composto na maioria por mulheres casadas. Isso permite inferir que as mulheres, cada vez mais, assumem, parcial ou integralmente, as despesas cotidianas.

O número de lares brasileiros chefiados por mulheres saltou de 23% para 40% entre 1995 e 2015, segundo informações da pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (FONTOURA et al., 2017). Segundo as autoras as famílias cujas chefias são predominantemente do sexo feminino, mais ou menos um terço, ou seja, o equivalente a 34% delas, há a presença do companheiro masculino. Sozinhas, solteiras ou com marido, as mulheres têm participação na administração financeira da casa e, portanto, as professoras, como qualquer outra categoria e também como seus colegas homens, têm razão para reclamar dos baixos salários e reivindicar melhores condições salariais.

Dados do estudo Education at a glance, publicado OCDE em 2018, mostra que o Brasil é o país que pior remunera os professores do ensino fundamental. A pesquisa englobou 40 países e concluiu que o Brasil paga salário mínimo de US\$ 13.971 por ano para seus professores (algo em torno de R\$ 4.400,00 mensais), bem menos que a média dos 40 países, que foi de US\$ 31.919. No topo da lista estão Alemanha, com salário de US\$ 56,535, e Dinamarca, que paga US\$ 44,919 por ano a seus professores de ensino fundamental. O Brasil aparece um último lugar da lista. (OCDE, 2018).

Segundo o levantamento Itaú/TPE (2018), a remuneração média atual no país é de R\$ 4.451,56 mensais — valor que confirma a estatística da OCDE (2018). A grande maioria dos docentes (71%) tem a principal renda da casa e 29% deles mantêm atividade complementar como fonte de renda. Então, se os salários são baixos e se a sociedade do consumo não para de exigir padrões cada vez mais elevados de gastos, resta ao professor trabalhar em mais de um cargo para complementar renda. O Quadro 8 mostra esses números.

Quadro 8 – Rede de ensino onde trabalha atualmente

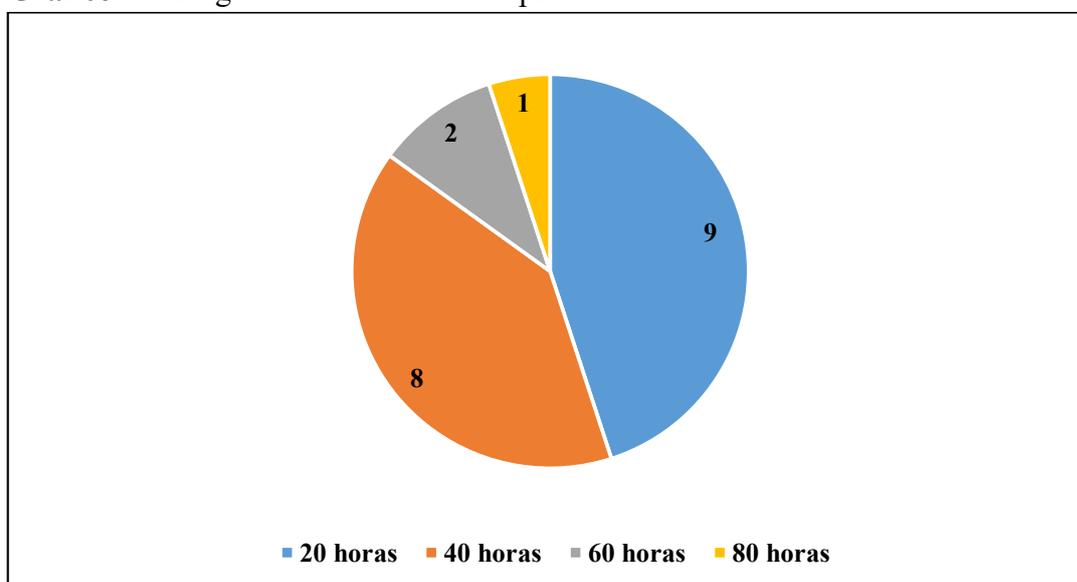
Rede de ensino	Apenas um cargo	Dois cargos
Rede pública municipal	12	08
Rede pública estadual	03	----
Rede particular	01	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

A partir dos dados apresentados no Quadro 8, depreendemos que do total de professores que participaram da pesquisa, oito têm dois cargos na rede municipal e três atuam em duas instâncias (municipal e estadual). A análise dos dados mostra que 55% dos educadores têm dupla jornada de trabalho e 45% atuam em somente um cargo.

Outros dados da investigação revelam que a maioria dos docentes tem jornada de trabalho de até 40 horas semanais, como se vê no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Carga horária semanal dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Apenas um professor declarou trabalhar 80 horas semanais. Os nove docentes que fazem 20 horas semanais correspondem a 45% do total de participantes da pesquisa e os 11% que estão na faixa de 40 a 80 horas trabalhadas somam 55% do total de profissionais com uma carga horária complexa, extensa e extremamente desgastante, segundo suas declarações. Essa situação não é considerada dedicação exclusiva, como exigência de muitos planos de carreira, podendo referir-se ao exercício de dois cargos da mesma natureza, com até 40 quarenta horas semanais cada um, para duas instituições educacionais do poder público.

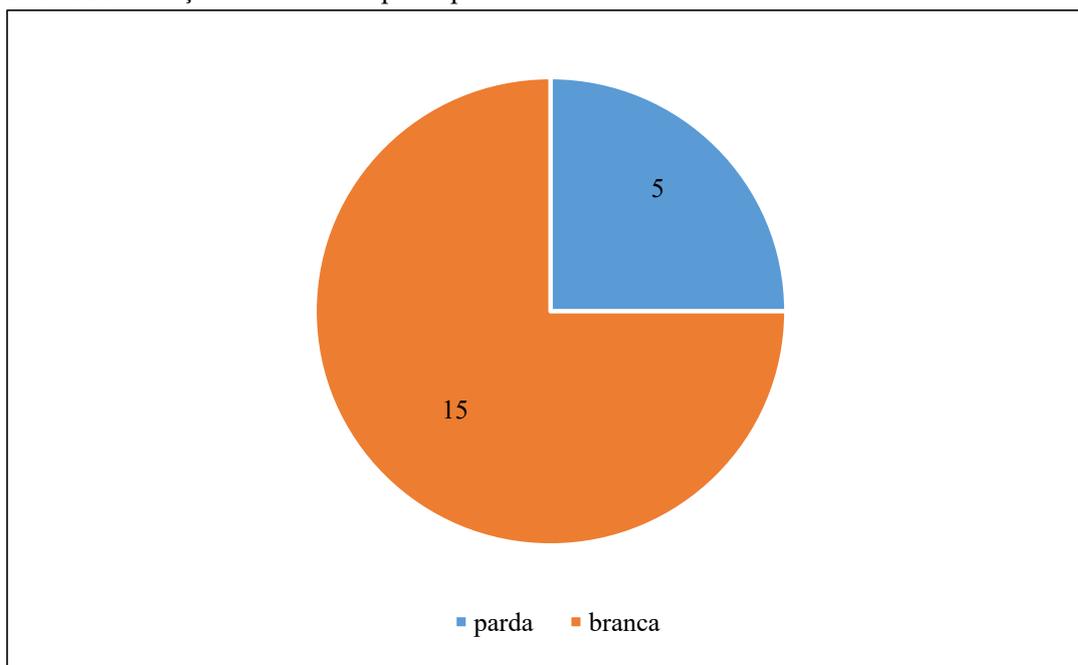
Importa salientar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 37, inciso XVI, condiciona a acumulação de cargos à compatibilidade de horários, não fazendo qualquer referência à carga horária. Isso explica o fato de um dos professores ter carga de 80 horas semanais.

Ao abordar esse assunto, Mazzuoli e Alves (2013) acentuam que a Constituição de 1988, ao permitir a acumulação remunerada de dois cargos de professor, pretendia fomentar a educação no País e, ao autorizar tal acumulação remunerada do cargo de professor com outro de técnico ou científico, “visou salvaguardar a própria sobrevivência do docente, dado o baixo nível dos vencimentos (todos sabem) que os profissionais do magistério sempre auferiram no Brasil”. (MAZZUOLI e ALVES, 2013, p.91).

Os autores salientam que, se a lei não estabeleceu expressamente o limite da carga horária passível de acumulação, o professor pode, com regime de 40h semanais cumular outro cargo, da mesma natureza, com regime concomitante de 40h semanais, sobrando 8h no dia, para o merecido descanso. Dessa forma, “por ser a acumulação um direito (nas hipóteses permitidas), há de se concluir que o servidor não pode ser impedido de acumular” (MELLO, 2012, p. 293).

Dados da pesquisa Talis (OCDE, 2013) revelam que 60% dos professores no Brasil são obrigados a trabalhar em mais de uma escola. Em 2015, por exemplo, 33% dos professores que atuavam no ensino fundamental I e II, nas redes públicas municipais, estaduais e federal, estavam exercendo docência em pelo menos duas escolas. (LENCIONI, 2018).

Na análise dos dados referentes a raça/cor, destacamos que 15 docentes se auto classificaram brancos e cinco declararam ser pardos, como podemos ver no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Raça/cor declarada pelos professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Os índices apresentados no Gráfico 3 evidenciam que há predomínio de professores que se autodeclaram brancos (75%), o que difere dos números nacionais, que mostram a quase paridade entre negros e brancos na categoria. É interessante perceber que 25% dos participantes se declaram pardos e não pretos, mas ambas as indicações constituem o bloco de “negros”, de acordo com a metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que adota os termos raça e cor como tendo o mesmo sentido. A categorização “negros” é adotada por duas razões:

Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades. (OSÓRIO, 2003, p. 24).

Matijascic (2017), salienta que os professores brancos correspondem a 8,7% da categoria e os negros 8,1%. As professoras brancas representam 47,2%, e as negras 35,9%. A região Sudeste, onde está inserida Minas Gerais e que tem sua história ligada à miscigenação

de raças, tem 5,4% de professores brancos e 8,2% de negros no meio rural (0,6% mais negros) e 55,9% de professoras brancas e 30,5% negras (11,3% mais brancas).

Esses dados ficam bem distantes dos achados de nosso estudo, que indicam 25% de professores pardos/negros no corpo docente da escola pesquisada, notadamente quando se verifica uma diferença de 50 pontos percentuais em relação à participação de brancos (75%). Levantamos a hipótese de que muitos pardos/negros em Uberlândia, com desejo de se tornarem professores, não tenham ainda se beneficiado da política de cotas em universidades públicas.

A Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior, desenvolvida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) e pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais (Cepes) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2014, mostra que a participação dos autodeclarados negros e pardos nas instituições federais de ensino superior têm crescido desde 2003, quando correspondia a 34,20% do total de estudantes, chegando a 47,57% em 2014, um aumento de quase 10 pontos percentuais. “Em valores absolutos, quase triplicamos sua participação, comprovando o sucesso das políticas de democratização do acesso e das cotas”. (FONAPRACE; UFU, 2014, p. 244).

Além do sistema de cotas, outras políticas públicas foram criadas visando à permanência desses estudantes na universidade, como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O programa tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior. (BRASIL, 2010).

Independentemente de gênero e cor, há muitas pessoas ainda interessadas em serem professores. Não porque nasceu com essa vocação ou porque o processo seletivo para as licenciaturas tem menor concorrência, mas porque vale a pena acreditar em uma profissão que forma as demais profissões. O que há de mais encantador nessa profissão não é olhar para uma criança como se ela fosse uma página em branco e fazer dela uma pessoa letrada, mas acolhê-la, respeitando sua história e seu entorno e participar de seu desenvolvimento cognitivo para que ela se torne um adulto bem mais feliz e capaz de mudar a sociedade em que vive.

A luta pelo respeito às diferenças, pela conquista dos direitos básicos de sobrevivência: saúde, educação, segurança e outros, torna-se uma constante na vida dos alunos, dos professores e de todo ser humano, daí a importância da educação para um mundo melhor, mais justo e humano.

4.2 “Quando crescer quero ser professor”: formação inicial

Neste item destacamos a formação inicial do professor, com ênfase nos motivos que o levou a construir uma carreira na educação, mesmo diante de tantos comentários e fatos evidenciados de que professor não é respeitado e nem valorizado pelo que é, pelo que faz e pensa. Ainda, espera-se ficar evidente por que mantém a dedicação pelo ensino e a vontade de aprender na mesma medida em que ensina.

As respostas de duas professoras nos questionários revelam a paixão inicial pela carreira: “Desde menina sempre dizia: serei professora ou médica veterinária. Uma ou outra profissão me agradaria profissionalmente. Então me tornei professora e gosto do que faço” (Beijinho). A flor Zínia Laranja descreve que “Sempre quis ser professora, desde criança. Acreditei e acredito na educação como forma de modificar o ser humano e a sociedade”

4.2.1 Escolha da profissão

No grupo de 20 professores, 55% alegam ter escolhido a docência por gostar de atuar nesse campo, por amor às crianças e por entender que é possível contribuir com a formação das pessoas, como podemos identificar no Quadro 9.

Quadro 9 – Motivos que levaram à escolha da docência

Motivos	Frequência
Não sei explicar quais motivos	1
Para ter um cargo efetivo no serviço público	4
Por gostar de atuar no campo da educação	7
Pela referência dos professores que tive na adolescência	3
A concorrência no vestibular era menor para o curso escolhido	1
Identificação pessoal com a profissão e o conteúdo curricular que eu escolhi	2
Por acreditar na educação como um meio de transformação social	2
Por amor pelas crianças	1
Por gostar da leitura, da escrita, do conhecimento de modo geral	1
Pela necessidade de trabalhar, de estudar e concluir os estudos	3
Pelo prazer de contribuir na formação das pessoas	3
Pela influência familiar	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

O equivalente a 40% do total de participantes, afirmaram que os motivos pelos quais escolheram a docência estão relacionados à preocupação com uma profissão cuja segurança está posta pela estabilidade no serviço público e também pela facilidade de ingresso na universidade. Além disso, os cursos de graduação ofertados à noite permitem que os futuros profissionais aliem estudo ao trabalho, conforme declarou Lírio da Chuva: “Quando comecei,

era o único trabalho que poderia conciliar com os estudos. Quando terminei a faculdade já havia adquirido estabilidade, experiência e vantagens, dificultando o começo em outra profissão”.

De acordo com os professores Olho de Boneca e Vinca Rosa, a influência familiar também se constituiu em fator importante na opção pela docência:

A docência foi estimulada a partir de familiares que já estavam exercendo a função e acabou influenciando para a profissão. Outro motivo que levou a escolha foi a flexibilidade de horário para exercer a profissão e um outro motivo, seria a estabilidade num cargo público. (Olho-de-boneca).

No meu caso, especificamente, devo considerar a influência familiar, uma vez que pessoas da minha família atuavam e ainda atuam na docência. Outro fator foi a convivência, durante minha formação, com professores capazes de gerar inspiração e admiração pela maneira como ministravam suas aulas. (Vinca Rosa).

Para Fanfani (2005), algumas profissões tendem a transmitir-se de forma quase hereditária e o magistério é uma delas. O autor salienta:

La docencia es una profesión fuertemente endogámica (es decir, que tiende a reproducirse en el interior de las configuraciones familiares). En efecto, es bien sabido que el aprendizaje familiar no es explícito ni programado y, por lo tanto, tiende a revestir un carácter “natural” [...]. Este aprendizaje tiende a negarse como tal y a adquirir la forma de una segunda naturaleza. Es probable que el peso determinante de la vieja “representación de la vocación” en parte se explique por la existencia de estos mecanismos sutiles de transmisión “familiar” y “privada” del oficio docente. (FANFANI, 2005, p. 65 e 67)¹⁷.

De acordo com Campos (2017) no que diz respeito ao desenvolvimento do professor na amplitude de sua identidade, não deve ser somente atribuído ao fato de já dominar muitos conhecimentos, dados às experiências na docência, na elaboração de aulas, etc, mas também pela história de vida que não é um elemento isolado, mas um condicionante que se agrega ao desenvolvimento do sujeito. A autora considera ainda que:

[...] cada pessoa carrega consigo vestígios da experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula, contribuem para que a identidade seja

¹⁷ Tradução: A docência é uma profissão fortemente endogâmica (quer dizer, que tende a reproduzir-se dentro de configurações familiares). De fato, sabe-se que a aprendizagem em família não é explícita ou programada e, portanto, tende a ter um caráter “natural” [...]. Esse aprendizado tende a se negar como tal e a adquirir a forma de uma segunda natureza. É provável que o peso determinante da antiga “representação da vocação” seja explicado, em parte, pela existência desses mecanismos sutis de transmissão “familiar” e “privada” da profissão docente.

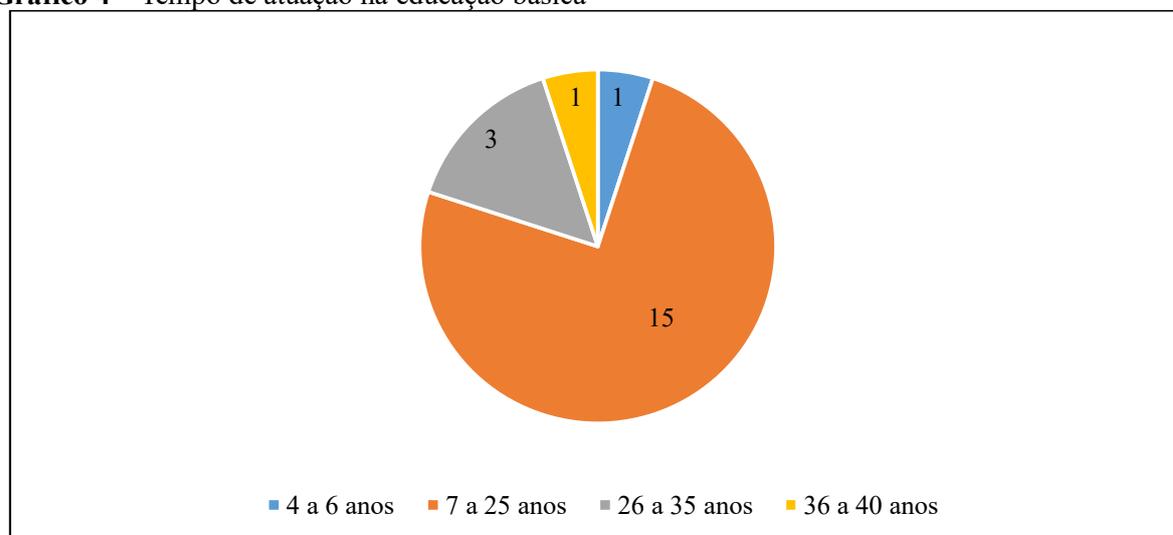
permanentemente desenvolvida, como um processo complexo e dinâmico. (CAMPOS, 2017, p. 56).

A partir da interpretação do exposto por Campos (2017), demonstramos que os fatores citados para considerar a escolha pelo magistério é bastante semelhante aos destacados pelos professores da pesquisa Itaú/TPE (2018). Na análise dos dados fica evidente que 78% dos professores entrevistados declararam que o fator da afinidade com a profissão foi um aspecto decisivo pela escolha da carreira docente. Entretanto, 33% dizem estar totalmente insatisfeitos com a docência, e apenas 21% totalmente satisfeitos. Dentre os fatores que levaram esses docentes a ingressar na carreira, os mais indicados são: o prazer por ensinar e transmitir conhecimento, a aptidão/talento para ser professor, o fato de gostar e ter afinidade com a disciplina que leciona, o gosto por trabalhar com crianças e/ou jovens, a influência de familiares que são professores, a estabilidade na carreira relacionados. Para pouco mais de um terço, foi também uma questão de falta de outras opções.

4.2.2 Tempo de atuação

O fato é que, depois de escolhida a profissão, há uma tendência a manter-se nela. Na escola pesquisada, o tempo de atuação demonstra isso, como evidenciado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação básica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Observamos que 15 dos 20 professores têm entre sete e 25 anos de dedicação ao ensino básico e outros três, entre 26 e 35 anos de carreira, um percentual de 90% de permanência na

profissão — condição diferente do que ocorre no país, de maneira geral. Estimativa divulgada pelo MEC em 2015 dava conta de que faltavam 170 mil docentes nos níveis fundamental e médio no país. (CRUZ, 2015).

No Brasil, assim como destaca Garcia (2009), nas últimas décadas/anos o que se tem observado e assistido é um comportamento de stress e frequente desmotivação por parte dos professores ou dos estudantes da graduação, no que diz respeito à qualificação profissional e a escolha da carreira docente, pois é evidente “situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho”. (GARCIA, 2009, p. 12).

Associado a esses fatores, uma situação ainda mais agravante, que interfere na prática pedagógica docente é “a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão sobre as necessidades do futuro vêm abalando o prestígio do conhecimento escolarizado e, por conseguinte, o trabalho do professor”. (CUNHA, 2014, p. 12), ou seja, alunos desinteressados pela leitura, pela pesquisa, pela continuidade dos estudos, desrespeito ao professor, pela instituição de ensino e pela colaboração nos projetos desenvolvidos na e pela escola.

Apesar desses fatores, os professores da escola pesquisada afirmam que estão na carreira há mais de uma década e que mantêm o gosto pelo ensino e a dedicação às crianças. Muitos dizem que escolheram a profissão por nela enxergarem a possibilidade:

[...] de ensinar e ser agente ou facilitador para as mudanças sociais necessárias, a consciência crítica, a cidadania. (Glória-da-manhã).

[...] por gostar de transmitir conhecimento e ajudar o aluno no seu desenvolvimento. (Kalanchoe Amarelo).

Como moradora na zona rural, vi a necessidade de concluir meus estudos para a docência, a fim de ter uma habilitação e contribuir para a melhoria da educação rural do Distrito de Cruzeiro dos Peixotos. (Gengibre Azul).

Eu gostava de ensinar a linguagem aos meus primos e colegas, quando criança. Com o tempo, esse desejo se confirmou. (Zínia Laranja).

Com referência à trajetória docente, Huberman (2000, p. 38) entende que ela se constitui em “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. O autor divide esse percurso nomeando-o como o ciclo de vida profissional do docente e os classifica de acordo com os anos de carreira.

A entrada na carreira (um a três anos de docência) constitui a fase de sobrevivência, descoberta e exploração. Essa corresponde ao que Garcia (1999) chama de “choque de

transição”, ou seja, o enfrentamento da realidade da sala de aula, pois a formação inicial não dá conta de todos os elementos que constituem a globalidade da docência. Para o autor, esse estágio é compreendido por: “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. (GARCIA, 1999, p. 113).

Na pesquisa não encontramos professor algum na primeira fase e apenas um na segunda fase, que é o período de estabilização (quatro a seis anos), no qual se manifesta o sentimento de competência e pertença a um corpo profissional. Na terceira fase, de diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos), estão 15 (o equivalente a 75%) dos professores. Estes se encontram no estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira.

É o caso de Zínia Laranja, que revelou gostar “de ensinar a linguagem aos meus primos e colegas, quando criança” e que “com o tempo, esse desejo se confirmou”. Com referência à formação contínua, acentua a importância de inovação das práticas pedagógicas com base na busca de novos conhecimentos:

[...] estudo muito para buscar maneiras de melhorar a minha atuação como profissional. Às vezes consigo realizar práticas com os alunos que me apontam que fiz o trabalho certo, com base em conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (psicologia histórico-cultural e outras áreas). (Zínia Laranja).

A análise da declaração nos remete a uma ação reflexiva sobre as suas próprias práticas pedagógicas para inová-las com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem e isso colabora para o exercício da autonomia, o que permite a evolução do professor e também do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (MONTEIRO, 2014).

Nesse movimento de reflexão e ação, o docente vê a possibilidade de, ao mesmo tempo, compreender a dinâmica educacional e intervir na realidade que partilha no ambiente escolar. Na opinião de Cunha et al (2000) essa articulação entre teoria e prática pode promover mudanças significativas no que diz respeito à qualidade do trabalho docente expresso no cotidiano da sala de aula – é o ambiente considerado pelas autoras como o universo de referência na educação e no sistema educativo. Esse espaço de referência é considerado por outros autores como catalisador de experiências, o qual serve de laboratório para o sujeito “tornar-se professor”. Esse processo de vir a ser é:

[...] complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (PACHECO; FLORES, 2000, p. 45).

As reflexões dos autores elucidam de Olho-de-boneca, que decidiu exercer a profissão motivada pela “estabilidade num cargo público” e entende que a atuação na docência requer aprendizagem contínua para dar conta de “inúmeras competências, complexas e amplas, que se estendem para além da prática em sala de aula”.

Com referência à estabilidade, Davoglio et al (2017) consideram-na como uma categoria que contribui para a permanência na carreira docente e comentam que, para muitos professores, o plano de carreira, a nomeação via concurso e a garantia de titularidade no cargo são atrativos na docência.

De acordo com Day (2001, p. 27), “A estabilidade de emprego e o estatuto social têm sido as características marcantes do ensino que, tradicionalmente, era visto como um emprego para toda a vida”.

Diante de um cenário assim descrito, Iório (2014, p.5385) salienta que: “é necessário que os professores busquem mecanismos concretos no sentido de superar uma prática solitária, encontrando cúmplices e parceiros profissionais”.

É o que afirma fazer a professora Olho-de-boneca, para quem a aprendizagem contínua “envolve a participação em movimentos coletivos, sociais e se expande numa busca histórico-cultural do ser profissional. Nesse sentido, é um caminho longo, que não é possível fazer de um dia para outro. Mas uma construção constante”.

A declaração de Olho-de-Boneca expressa o que Day (2001, p. 79) nomeou como “amizades críticas”, que se baseiam em “parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa mesma tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada”.

Com apoio dos “amigos críticos”, haverá, segundo assinalam Pryjma e Oliveira (2014, p. 5352), “a possibilidade de investigação sistemática sobre si mesmo se amplia e o professor encontra abertura para o diálogo, troca de experiências e reorganização de suas ações”.

Três docentes experimentam a quarta fase, marcada por serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos), que pode levar ao conformismo ou ao ativismo. Segundo Souza e Magalhães (2016, p. 144), essa etapa representa “um estado de

alma do professor, em que as avaliações que os outros fazem de si não o afetam significativamente. Há um processo de aceitação plena de si como pessoa e profissional”.

Na última fase, de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos de carreira), está um professor com mais de 60 anos de idade. Souza e Magalhães (2016) destacam que, nesse estágio, o professor se dedica mais a si mesmo, com valoração do aspecto social, familiar e em outros aspectos da convivência humana. Isso nos leva a inferir que esse docente mantém uma postura positiva face ao desinvestimento profissional, libertando-se progressivamente do trabalho, sem lamentações, para dedicar mais tempo a si próprio e a outros interesses extraescolares.

4.2.3 Formação inicial: impactos da graduação na vida docente

A totalidade dos professores participantes da pesquisa cursou graduação, sendo que 70% estudaram em instituições públicas, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Formação acadêmica inicial

Área	INSTITUIÇÃO PÚBLICA		INSTITUIÇÃO PARTICULAR	
	TIPO DE GRADUAÇÃO		TIPO DE GRADUAÇÃO	
	Licenciatura/ Bacharelado	Pedagogia	Licenciatura/ Bacharelado	Pedagogia
Humanas	12	2	1	5
TOTAL	14		6	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Os dados do quadro revelam que 12 docentes são formados em cursos de licenciatura e bacharelado e dois em pedagogia. Dos 30% que cursaram em instituição particular, 25% são do curso de pedagogia, que representam o dobro dos que concluíram no ensino público.

Os professores consideram importante a formação inicial porque lhes propiciou conhecimentos básicos para a docência, contribuiu para o desenvolvimento profissional, ofereceu subsídios para articular teoria e prática e despertou o interesse pela pesquisa, no entanto, fazem uma série de críticas à graduação: “As aulas não eram muito produtivas e não apresentavam discussões interessantes, além de não contemplar a educação do campo, contexto em que estou atuando” (Flor-de-leopardo). Na opinião da flor Beijinho, a formação inicial: “Fornecer-me condições básicas para o exercício da profissão, mas não o suficiente para lidar com as diferentes situações vividas nos contextos em que estamos vivendo”.

Para Kalanchoe Laranja, “a formação inicial que realmente impactou em meu trabalho foi aquela voltada para as práticas reais de sala de aula. A formação foi bastante teórica e sem conexão com as dificuldades que eu encontraria em minha profissão”.

Avaliação semelhante faz Glória-da-manhã, ao comentar que percebeu divergências entre o que aprendeu na graduação e o que encontrou na escola quando começou a lecionar. Para ela, a formação inicial “trazida da graduação, foi incipiente, uma vez que as práticas docentes e estágios são de poucas horas e não contribuíram com o meu cotidiano escolar. Foi possível perceber o descompasso entre a prática (sala de aula) e as aulas na graduação (teoria)”.

A realidade é que, como analisam Pimenta e Lima (2006, p. 6), “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” e as teorias são consideradas tão somente como saberes disciplinares nos cursos responsáveis pela formação docente que segundo as mesmas autoras “em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos”. (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 6).

O problema é que “a política educacional brasileira faz alusão à profissionalização de professores baseada no desenvolvimento de competências, destacando o saber prático docente, o ‘saber fazer’, e, por conseguinte estabelecendo estreitas relações com o sistema produtivo mundial”. (ROCHA; POZZEBON, 2013, p. 78).

Exatamente por isso, o desafio maior das instituições formadoras de docentes, segundo os autores, “continua sendo a formação do professor, sem cair no marasmo de formar simplesmente para ‘saber fazer’, mas para ‘saber explicar o que faz’, em um processo dialético entre teoria-prática”. (ROCHA; POZZEBON, 2013, p. 78-79).

Embora as críticas sejam pertinentes e necessárias, expressiva parcela dos participantes concorda que a formação inicial é fundamental, a exemplo de Zínia Laranja, para quem “a apropriação dos conteúdos na formação inicial é importante para a atuação profissional”. Para Cravo Laranja na sua formação inicial, adquiriu “conhecimento e hábito para a pesquisa em função de estudos relacionados à formação e, conseqüentemente, aplicação no trabalho que se efetiva no dia-a-dia”. Já Kalanchoe Amarelo afirma que “Foi a partir da formação que eu tive um interesse em conhecer o aluno como um todo, tentando identificar suas necessidades”. Outros docentes também declaram que a formação inicial é importante porque:

Oportuniza a troca de experiências, a socialização de conhecimento e o contato com os colegas de profissão [...] possibilita o aperfeiçoamento de metodologias, a reflexão teórica e a assimilação de novas ideias e conceitos”.
(Vinca Rosa)

Contribuiu para a inserção no espaço escolar e despertou o interesse em desenvolver a pesquisa e o conhecimento pelas diversas áreas da educação. O trabalho docente foi sendo estimulado pelos desafios que a prática pedagógica exige”. (Olho-de-boneca).

Os resultados de nossa investigação se aproximam dos achados da pesquisa “Profissão Docente”, cujos dados mostram que não há consenso sobre o papel da formação inicial: um terço dos participantes (33%) discorda que essa formação preparou para os desafios da docência, enquanto quase um terço (29%) concorda. Essa concordância é maior para os professores de etapas iniciais, que cursaram pedagogia e também com mais tempo de carreira. Não há diferença entre quem se formou em curso da rede pública e da privada. (ITAÚ; TPE, 2018).

De acordo com a pesquisa Itaú/TPE, os professores consideram relevantes os temas relativos a formação docente, sendo a menor importância dada aos teóricos da educação que, coincidentemente, estão inseridos no tema apontado pelos entrevistados como o mais bem trabalhado nos cursos de graduação. Honorato (2018) destaca que para os docentes não basta a presença física de um professor munido de um lápis, um livro, por melhor que ele seja, não são suficientes para fazer a educação tornar-se pontual, mas é preciso considerar um conjunto de condições materiais, profissionais e de direito para efetivar a aprendizagem dos alunos de modo real, significativa e promotora de mudanças.

Por considerar tais condições de trabalho como essenciais para a formação contínua dos professores é que a flor Bananeirinha-de-Jardim tem consciência disso e enfatiza que “a formação é um dos pilares para garantir o bom desenvolvimento profissional, porém, ela sozinha não consegue esse feito. É preciso aliar a formação ao contexto escolar”. Ele sustenta que “deveria ser obrigatório a todo aluno das licenciaturas passar mais tempo dentro das escolas públicas.

O estágio deveria acontecer em todos os períodos nos cursos de licenciatura”. Pimenta e Lima (2006, p. 6) entendem que o estágio se constitui como um campo de conhecimento que necessita atrelar-se a:

Um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...] o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, podendo, segundo as autoras, constituir-se em atividade de pesquisa.

Nesse sentido, o estágio como atividade curricular é considerado pelas autoras como uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade,

este sim objeto da práxis. [...] é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

4.2.4 Ser bom professor

Uma das questões do questionário foi proposta para saber se os sujeitos da pesquisa se consideravam bons professores. A opinião foi de 50% para ‘sim’ e 50% ‘em parte’. Flor de Leopardo considera que “estou em constante processo de aprendizagem, buscando sempre qualificação para ser cada vez melhor e mais preparado”. A flor Falaenópsis deixou claro a sua procura para ampliar a sua formação:

Estou em constante busca pelo conhecimento; coloco-a na prática da sala de aula. Tenho plena consciência de que o conhecimento é uma troca de experiências e saberes, pois passamos o que sabemos e aprendemos também com os alunos.

Nesse ponto, cabe inserir as considerações feitas por Chauí (1980, p. 39):

Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitida pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

Semelhante à declaração de Chauí em que descreve o desempenho do professor diante do desafio de fazer acontecer a aprendizagem, a flor Glória-da-Manhã também procura desempenhar bem seu trabalho com “o máximo de dedicação e profissionalismo”, no entanto admite que “minha formação acadêmica e a falta de formação contínua eficiente fazem falta no meu dia-a-dia como profissional”.

Em relação ao quesito professor-aluno, dois participantes concentram seus depoimentos relatando que “Nunca tive grandes problemas com os alunos. No geral tenho retorno do aprendizado do aluno”. (Cravo Laranja). E a flor Bananeirinha de Jardim comenta que “Preocupo-me com a integração dos meus alunos na sociedade enquanto sujeitos críticos e ativos”.

As declarações dos professores aludem ao que enuncia Libâneo (2013, p. 48): “A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e a sua destinação social na sociedade”.

E essa mediação pressupõe diálogo, como sublinha Haydt (1995, p. 87):

A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucidada, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão.

A perseverança e o amor pela profissão também são citados pelos docentes, que fazem de suas carreiras um olhar constante para a criança em desenvolvimento: “Olho e prezo a paciência, a clareza ao falar, a tolerância, o respeito. A aplicação dessas características melhora o resultado esperado por parte dos alunos” (Zínia Amarela). A reflexão de Zínia nos remete às de Freire (1996, p. 24):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Outros professores atentam para o fato de a carreira exigir aprendizagem constante, como é o caso de Cravo Rosa ao destacar que “[...]tenho que aprender e melhorar. Sempre faço uma autoavaliação”.

Para Kalanchoe Laranja a dedicação é um ponto importante para a contribuição da melhoria da qualidade do trabalho docente. Tal pensamento é expresso ao relatar que “me esforço em meus planejamentos e métodos, buscando sempre formas novas e diferenciadas para promover a aprendizagem. Sinto prazer em ministrar as aulas e atividades relacionadas ao meu conteúdo”.

De opinião bem semelhante, Kalanchoe Amarelo, destaca que “preciso sempre melhorar meus conhecimentos para que o aluno tenha um bom aproveitamento. Quando percebo que está algo errado, mudo a estratégia”.

Esses depoimentos confluem ao que Tardif (2002, p. 132) considera ensinar, ou seja,

Fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Além da experiência docente exemplificada por Tardif (2002 como elemento fundante para o processo de formação permanente a flor Olho-de-Boneca destaca que para ser uma boa professora é preciso “inúmeras competências complexas e amplas que estendam além da prática em sala de aula. Envolve a participação em movimentos coletivos, sociais e se expande numa busca histórico-cultural do ser profissional”.

Zínia Laranja diz que estuda muito para buscar maneiras de melhorar a sua atuação profissional. Semelhante depoimento destaca a flor Alpínia “Procuro a cada dia envolver mais os alunos com curiosidades, descobertas, o lúdico, para que consigam compreender, e me inteirar de conteúdo das diversas disciplinas, adaptando-os à realidade na qual convivem diariamente”.

Contribuição relevante a essa discussão faz Souza (2001, p. 6) quando assevera:

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

A prática social também se estabelece na escola quando professores compartilham conhecimentos entre si e sociabilizam seus saberes no convívio, informa Gengibre Azul, com o “processo de ensinar e aprender, identificando as dificuldades de aprendizagem dos alunos e nelas trabalhando conjuntamente com os da área pedagógica para a obtenção de resultados positivos. Vinca Rosa complementa o pensamento do colega ao dizer que é necessário:

[...] desenvolver o trabalho com seriedade e respeito, fazendo o possível para estudar e adquirir novos conhecimentos capazes de contribuir com a melhoria do [...] desempenho profissional, [...] respeitar e valorizar as características dos alunos e dos demais profissionais durante o período de convivência.

Nesse sentido, nas expressões das flores professores, que nos serviram para analisar o que é ser um bom professor se polarizaram entre várias opiniões que, em suma, sintetizam a importância da pesquisa para melhorar os saberes da docência, de modo que não haja a separação entre o que se faz na prática e o que as teorias fundamentam sobre a realidade; da intensificação do diálogo como contributo para as trocas de experiências para pôr em evidência o que pode ser melhorado na prática do dia-a-dia escolar; o enfrentamento da realidade educativa com base na cultura da formação contínua e por último e tão importante quanto, a

valorização do professor na articulação de políticas públicas eficientes e promissoras para o desenvolvimento profissional docente.

4.3 “A educação é [...] continuamente refeita pela práxis”

A formação docente contínua, segundo opinião de Lima (2001, p. 30), é “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Com essa ideia corrobora Konder (1992, p. 115), que compreende a formação contínua como “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

No mesmo sentido, Freire (1987, p. 121) também analisa:

Mas, se os homens são seres do quefazer e exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Mühl e Benincá (2011) compartilham dessa ideia, no que se refere a práxis, que precisa ser compreendida como o resultado de um processo em que estão unificados a forma pelo qual o homem atua no mundo e também como ele pensa e age para contribuir com as mudanças nos lugares onde vive, ou seja, não se separa o pensamento da ação. Relacionado à práxis pedagógica o sentido é o mesmo, pois não se transforma uma concepção de mundo se as relações de entendimento e relacionamento dos homens nos diversos espaços vivenciados por eles, não for dinâmica, dialogada e problematizada.

É nesse sentido que Mühl e Benincá (2011, p. 47) asseveram: “somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário” e é na mesma perspectiva, que o ser humano, a partir da capacidade de ação por transformar a si, torna-se um ser da práxis, do desenvolvimento, do autoconhecimento para o permanente processo de mudança.

4.3.1 Formação contínua em serviço

O período de 2013 a 2016 representa um marco para a educação em Uberlândia. Foram anos de diálogo, com participação significativa, do então governo do Partido dos Trabalhadores

(PT), representado pelo prefeito e professor Gilmar Machado e também da secretária de Educação a professora Gercina Santana Novais, doutora em educação pela Universidade de São Paulo e apaixonada pela luta contra a educação meritocrática. Essa equipe constituiu, com as escolas municipais, as rodas de conversa, estratégia para promover o diálogo que permitiu aos professores, orientadores, gestores e supervisores contribuírem com a elaboração coletiva de propostas.

A pesquisa realizada por Novais et al. (2017, p. 160) evidenciou que a roda de conversa “se constituiu em espaço de formação dialogada que, problematizando as questões apresentadas pelos/as diferentes participantes, buscou consensos, ainda que provisórios, para implantar as ações no âmbito da escola”. Os autores perceberam que o diálogo foi primordial para a execução de políticas públicas, principalmente no que diz respeito às formações. Foi a partir dessas rodas que surgiram as formações contínuas em serviço com utilização do tempo do módulo II dentro da escola.

Na Escola Municipal José Marra da Fonseca, as rodas de conversa geraram as propostas de formações realizadas em 2015 e 2016. Embora 17 dos 20 sujeitos, que colaboram com nossa pesquisa, não tenham participado dessa ação, apenas Flor de Leopardo, afirmou que a formação contínua “não é necessária porque os temas, muitas vezes, não se relacionam com a prática pedagógica, não favorecendo a aquisição de conhecimentos novos”. Tal afirmativa vai ao encontro da hipótese apontada anteriormente, quando anunciamos que a formação em serviço, proposta para o ano de 2015 e 2016, fora primordialmente conceitual, o que caracterizou pouca discussão e articulação entre teoria e prática.

Não obstante consideremos legítima a opinião de Flor de Leopardo sobre a adequação dos eixos temáticos às reais necessidades docentes, defendemos a relevância da formação contínua, como propõem os professores:

[...] o professor tem a oportunidade de vivenciar experiências de outros, podendo assim fazer uma análise de seu trabalho (Cosme Laranja).

[...] práticas antigas e ineficientes são substituídas por novas práticas (métodos, atividades, abordagens) que podem ser mais efetivas para o processo ensino e aprendizagem (Kalanchoe Laranja).

[...] se partimos da prática para compreender, cientificamente, os processos de instrução, penso que contribuiu (Zínia Laranja).

[...] a formação contínua só pode contribuir quando nós professores tivermos o direito de escolher. Considero muito importante as formações contínuas; é sempre um estímulo para levar coisas novas para a sala de aulas (Cravo Rosa)

[...] toda forma de conhecimento é importante e devemos ou podemos aplicá-lo na prática pedagógica, tornando as aulas criativas e interessantes aos alunos (Falaenópsis).

Os depoimentos desses professores fazem jus às proposições de Sacristán (1991, p. 74) sobre a competência docente: “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”. Para o autor, o professor não pode ser considerado um simples técnico, ou aquela pessoa que improvisa conforme o desafio da situação pedagógica, o professor deve ser aquele sujeito que detém o conhecimento, as habilidades e competências e os utiliza com propriedade para desempenhar satisfatoriamente e desenvolver ações e práticas que façam a diferença no contexto da sala de aula.

Ainda, com relação a relevância da formação contínua, os professores afirmaram que:

As formações são de fundamental importância para o desenvolvimento profissional. Pois, são essas ações, que levam à reflexão e a novos direcionamentos para a prática educativa diferenciada. A formação é como uma motivação, uma injeção de ânimo e a visão crítica reflexiva na busca de soluções para os desafios do campo educacional. Diante disso, sugere-se que as formações sejam construídas coletivamente, buscando a participação dos profissionais de forma unânime e compartilhadas. É necessário incentivo das políticas públicas e dos gestores na construção desse espaço. (Olho-de-Boneca).

É um momento onde podemos reavaliar condutas, analisar as mudanças políticas e discutir a respeito dos seus prováveis reflexos. Através da formação temos a oportunidade de nos posicionarmos frente às mudanças que são impostas, sobretudo, no contexto da legislação e, além disso, criar situações que possam contribuir para o fortalecimento da categoria profissional. (Vinca Rosa).

As reflexões de Olho-de-Boneca e Vinca Rosa aproxima-se do pensamento de Rays (1996, p. 37), pois deixam subentender que os professores concordam que “é a atividade teórica-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem” e que “é a atividade (o conhecimento teórico-prático do homem) que assegura ao ser humano as condições socioculturais e as bases materiais de sua própria existência”.

Duas outras declarações dos docentes chamaram nossa atenção pela contradição, porque, embora a maioria tenha alegado a não participação dos processos formativos de 2015 e 2016, por falta de tempo e pela dificuldade de deslocamento da zona urbana para a zona rural, dois professores afirmaram que:

[...] a formação contínua em serviço contribui muito, pois já nos encontramos no próprio ambiente de trabalho. (Zínia Amarela).

[...] devido à falta de tempo para o estudo, frequentar formações relevantes para o desenvolvimento do trabalho no universo escolar ajuda muito. (Bananeirinha de Jardim).

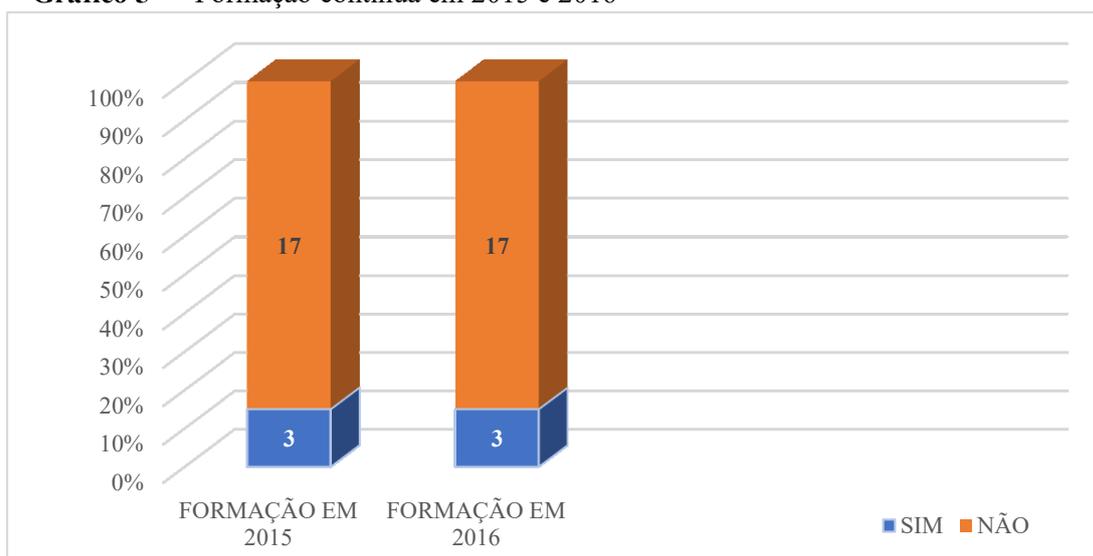
[...] as dificuldades de ensino e de aprendizagem surgem durante a realização de todo processo educativo e a formação contínua contribui para a busca das soluções mais adequadas à melhoria do trabalho docente. (Gengibre Azul).

Os depoimentos dos professores revelam suas preocupações quanto à importância da formação contínua, tanto que indicam estratégias que consideram importantes para compor novos planos de formação na escola e no Cemepe: grupos de estudos por área com (17 indicações), seguida por curso de formação contínua e encontros/troca de experiências entre professores da escola e de outras unidades escolares (15 indicações), seminários e palestras na escola (13 indicações) e fórum de discussões (11 indicações).

4.3.2 Ausência nas formações

Se os professores concordam que a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional, se sugeriram que ela fosse desenvolvida na própria escola, participaram das rodas de conversas, elencaram suas demandas pela análise dos resultados educacionais, por que somente três dos 20 participantes da pesquisa participaram dos processos formativos da Escola José Marra da Fonseca em 2015 e outros três em 2016? Faltou motivação da equipe gestora para que os professores aceitassem o desafio pela formação em loco? A equipe gestora conseguiu articular todo o processo de formação em rede à ações formativas na própria escola? Houve participação do Conselho Escolar, da comunidade escolar, do grêmio estudantil e dos membros externos à escola, na elaboração do plano de formação? É com esses questionamentos que partimos para a subseção seguinte a fim de compreendermos o que é necessário para que a formação se torne requisitada e desejada pelos docentes.

Os dados organizados no Gráfico 5 mostram como foi a participação dos professores nas formações naqueles dois anos na escola.

Gráfico 5 – Formação contínua em 2015 e 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Na sequência, no Quadro 11 estão reunidas as justificativas apresentadas pelos professores por não terem participado da formação contínua oferecida na escola em 2015 e 2016¹⁸.

Quadro 11 – Motivos da não participação na formação contínua de 2015 e de 2016

Motivos	2015	2016
Não tive tempo para o desenvolvimento dos estudos	2	3
Optei pela formação oferecida pelo Cemepe	8	7
Estava com dobra no cargo e sem tempo para os estudos/discussões	1	-
Outros cursos/ formações contínuas/seminários	2	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Um dos motivos que explica a escolha majoritária do professorado pela formação no Cemepe é entendido pela continuidade da formação específica do conteúdo curricular que ministra, pois o centro de formação mantinha um catálogo de formação por áreas de ensino. Quando os docentes afirmaram que não foram ao curso de formação contínua em serviço na escola porque preferiram frequentar o curso do Cemepe, indicaram que preferem utilizar as horas do módulo II na cidade e não na escola onde atuam na zona rural. Isso porque, como o disposto no Quadro 12, a maior parte dos professores, equivalente a 90% do total, residem na

¹⁸ Alguns docentes não responderam a algumas questões, por isso não se consegue chegar a um resultado de 17 respostas, correspondentes aos 17 ausentes nas formações.

zona urbana de Uberlândia. Nesse sentido, no dia destinado ao OMC (módulo II) preferem permanecer na cidade, do que deslocar-se para a zona rural.

Quadro 12 – Professores residentes e não residentes no distrito

Residência	Número de professores	Tempo gasto para chegar à escola
Residentes no distrito	2	De 5 a 15 minutos
Não residentes no distrito	18	De 25 minutos a 01 hora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

A escola fica a mais de 20 quilômetros do centro comercial de Uberlândia, por conseguinte os professores utilizam o transporte escolar que é feito por carro escolar mantido pelo município e a viagem pode durar até uma hora, dependendo do trajeto que o motorista faz para apanhar os profissionais. Somente dois professores que moram no distrito vão ao trabalho a pé. O deslocamento de casa para a escola não pode ser um condicionante para a não participação do professor no processo formativo, pois se os mesmos trabalhassem em escolas da zona urbana, também gastariam tempo para chegarem ao trabalho.

Na Escola Municipal José Marra da Fonseca, os docentes atuam quatro dias na semana no sistema de R1 (o professor em regência na sala de aula), totalizando 16 horas aula, ou módulo I de 133:20 (cento e trinta e três minutos e vinte segundos) e também do módulo II (OMC): onde melhor convier, de tal forma que o professor atua uma vez por semana, ocupando dois terços do seu horário total para planejamento e demais atividades ligadas à docência.

No módulo II se encaixam as formações contínuas em serviço. Isso talvez explique a ausência dos professores nas formações de 2015 e 2016. Os professores confirmam essa hipótese ao dizerem:

[...] a realidade da zona rural é diferente da zona urbana. O tempo é mais apertado (vários projetos diferentes) e o deslocamento é mais complicado. É necessária a disponibilidade do transporte (Zínia Laranja).

Exige um olhar diferenciado, pois os profissionais moram distantes da escola e muitos dependem do transporte. Dessa forma, o encontro muitas vezes fica comprometido [...] grande parte dos envolvidos acabaram fazendo suas formações individualmente e solitárias de acordo com o interesse pessoal de cada um. Muitas vezes, sobrecarregados com as questões burocráticas do contexto escolar. (Olho de Boneca).

Por não residirem na comunidade rural onde lecionam, os professores pesquisados preferiram ocupar o tempo do módulo II em outras instituições, como o Cemepe, ou nas

universidades. Olho de Boneca pontuou que as questões burocráticas dificultaram o contexto da formação, o que leva a entender a gestão escolar precisa dar prioridade para o tempo de formação, considerando os direitos da aprendizagem do profissional, respeitando suas atribuições e também seu tempo de estudo. Moraes (2010, p. 71) nos adverte para o fato de que no Brasil o que se costuma chamar de formação contínua “consiste, em muitos casos, de situações isoladas, episódios pontuais”, como assistir palestras, participar de oficinas sobre determinado tema, acompanhar um curso que enfoca o ensino de certo conteúdo, conhecer as práticas de alguns professores da mesma escola ou rede de ensino, com os quais não têm condições de interagir no cotidiano escolar, ou seja, realizar reflexão e discussão sobre o que se aprende com o que se vive nas salas de aula.

Fica evidente a descontinuidade dessas situações, assim como é comum a insatisfação de vários dos professores envolvidos, quanto aos efeitos da formação recebida. Ao voltar para suas salas de aula, muitos vivem a ansiedade e a dificuldade de, solitariamente, tentar colocar em prática “as novidades” a que tiveram acesso (MORAIS, 2010, p. 71).

Semelhante ao descrito por Moraes (2010), sobre o sentimento de solidão pelo qual o professor experientista, Flor-de-Leopardo expressou seu desagrado com relação as ações formativas porque, segundo o docente, não atenderam aos anseios dos professores. De acordo com Sarti (2012, p. 331), os professores têm sido “referenciais passivos do processo de profissionalização de seu ofício, ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos formativos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço”, talvez tenha sido o caso da Escola Municipal José Marra da Fonseca ao propor uma modalidade de formação em serviço, que não foi ao encontro dos ensejos da maioria.

Observa Curi (2004, p.166) que: “são muitas as competências profissionais para ensinar[...] os cursos de formação rápidos, descontextualizados e superficiais geralmente não consideram a complexidade do processo de ensino”. Tais considerações nos convidam a pensar no “tempo do professor”, nas atribuições burocráticas que são solicitadas a ele e que suprimem o tempo de preparação de material, de leituras, de reflexão sobre vários temas e ainda, trocas de experiências com os colegas de trabalho.

Moraes (2010) sustenta que é preciso pensar em tempos e espaços necessários para a profissionalização contínua dos docentes e defende a cultura de formação realmente continuada que leve em consideração a alocação de horários, na jornada semanal regular, em que o educador possa participar de fóruns de estudo e debate, além de planejar, corrigir, preparar suas aulas. O autor complementa nossa análise:

Essa é uma questão política - ainda pouco enfrentada por nossas redes públicas e privadas de ensino -, mas que nos parece fundamental: não podemos cobrar eficiência de um profissional que lida com a formação de novas gerações se não garantirmos as condições materiais para que invista em sua qualificação. (MORAIS, 2010, p. 72).

A nossa interpretação sobre o que pensa Morais (2010) é de que a formação contínua, para ser tornar, de fato, o lócus de produção do conhecimento deve concentrar-se na prática educativa docente e nas relações estabelecidas pelos sujeitos da aprendizagem: professor, aluno e demais membros do contexto escolar. Nessa perspectiva é preciso recuperar o espaço, porque é nele em que as relações de pertencimento e reconhecimento acontecem e se mobilizam para as mudanças necessárias.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (apud GENTILI, 2001) argumenta que é no contexto de trabalho que o desenvolvimento pessoal e profissional do docente toma forma e se constitui, pois ao exercer a atividade educativa ao mesmo tempo que ensina também aprende. É nesse movimento que surgem novas práticas advindas das reflexões compartilhadas com os colegas de profissão, no chão da escola, com o olhar sobre os problemas do cotidiano. Assim, a escola não é apenas um lugar de aplicação de modelos formativos, mas lugares propícios à aprendizagem profissional coletiva.

Gatti (2003, p. 6) amplia esse argumento e acentua a necessidade de haver, de modo permanente “uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo. [...] Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover”.

Complementando o pensamento da autora, Tardif (2002, p. 108) afirma que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente o fato de fazer carreira no magistério .

Levando em consideração o pensamento de Tardif (2002) de que a formação é um processo que se constrói pelas experiências vividas nos contextos de trabalho, foi profícua a formação na escola, da qual participou Zínia Laranja, uma vez que, como ela nos informou, “a formação ocorreu por meio de leituras, discussões e produções de material para publicação, relacionando nossas práticas profissionais aos conhecimentos científicos da área para promover

a práxis”, manifestação que demonstra o envolvimento e o domínio intelectual para a própria qualificação profissional.

Devemos ponderar, como propõe Curi (2004), que as considerações pertinentes sobre as áreas do conhecimento conhecidas pelos docentes seriam desafios eficientes para a planificação de ações formativas. Sobre esse conjunto de ações, Zínia Laranja anuncia que elas não tiveram consistência suficiente para promover a reflexão.

Lima (2001, p. 32) segue o mesmo raciocínio ao pontuar que a reflexão é o ponto de partida para a “produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”.

Concordamos também com Warschauer (2001, p. 148) quando ao nos dizer: “não basta oferecer aqui e acolá oportunidades formativas para ampliar as condições de aprendizagem”; ponderamos que é preciso haver uma estruturação profunda do trabalho escolar, com reflexões sobre o verdadeiro sentido de ensinar, educar, relacionando-o aos saberes necessários à educação e sua utilização na prática social. O mesmo autor finaliza com a seguinte sugestiva: “é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem e de formação (WARSCHAUER, 2001, p. 133-134).

4.4 “O mundo não é, o mundo está sendo”: as necessidades formativas dos professores flores

A dialética é a referência de Freire (1996, p.145) para definir a necessidade de formação contínua e ao dizer: “o mundo não é, o mundo está sendo”, reafirma a ideia de que a qualificação permanente se faz necessária na vida e no desenvolvimento profissional dos professores.

A qualificação contribui para que os sujeitos tenham autonomia para buscarem o conhecimento e amplia a interação com a sociedade, e conseqüentemente provoca inúmeras mudanças, condição que nos exige um repensar contínuo, ou como propôs Marx (1982, p.25), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

Desse modo, a qualificação, a formação contínua, passa pelo crivo da consciência do sujeito no que é necessário ser feito sobre sua prática educativa e formativa. Interpretar o que Marx (1982) considera por consciência é o mesmo que dizer do homem como um ser que conhece o processo real da sua própria vida, das suas necessidades pessoais e profissionais.

Max-Neef et al (1993, p. 37) nos elucidam sobre as necessidades dos sujeitos ao afirmarem que “somos seres de necessidades múltiplas e interdependentes. Simultaneidades, complementaridades e compensações são características da dinâmica do processo de satisfação das necessidades”. Os autores complementam a explicação ao conceituarem o duplo sentido ao termo necessidade: privação (carência) e potência (impulso).

À medida que as necessidades atraem, motivam e mobilizam as pessoas, elas se tornam um potencial e podem, eventualmente, virar um recurso. A necessidade de participar é um potencial de participação, assim como a necessidade de afeto é um potencial de afeto. (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 1993, p. 34).

Adotamos essa perspectiva ao interpretarmos as dificuldades apontadas pelos professores como necessidades e indícios de potência que servem de bússola a indicar um horizonte (ou um jardim) para novas propostas de formação que estimulem os docentes em seu percurso de aprendizagem contínua.

As contribuições teóricas que abrem esta seção se conciliam à nossa intenção de constituir espaços para os professores para que explicitem suas dificuldades no exercício da docência e suas necessidades formativas como seres sociais inseridos num universo educativo em construção, um mundo que “está sendo”, com suas tantas carências, potências e incompletudes colocadas por Freire (2001, p. 6) como “inédito viável”, entendido como:

Algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora. [...] uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade.

O inédito viável pode ser interpretado como uma construção pensada e posta em evidência pela coletividade docente, com ações planejadas, intencionadas a partir da reflexão crítica sobre a realidade, sobre o sonho que se quer realizar, porque nada ocorre ao acaso. A concretização dos sonhos seja para a formação contínua, seja para a melhoria das condições de trabalho e qualidade da educação de nossas crianças há que ser ter em mente a consciência da luta e da superação dos dilemas e desafios no cotidiano escolar.

4.4.1 Dificuldades e necessidades na docência

Para compreender as necessidades formativas dos docentes é preciso analisar vários aspectos e situações que interferem, com maior ou menor intensidade, na rotina de trabalho

deles e que se apresentam como dificuldades para os professores em quatro dimensões: condições de trabalho, formação docente, relação professor-aluno e relação coletiva.

As indicações referentes a essa parte do questionário foram feitas por 19 participantes, portanto, os percentuais apresentados em nossa análise consideram esse número.

4.4.1.1 Condições de trabalho

As informações organizadas no Quadro 13 evidenciam as situações relacionadas às condições de trabalho que podem ser traduzidas como dificuldades enfrentadas pelos professores e seu grau de influência na rotina docente que varia entre extremamente importante à de modo algum (expressa o menor grau de interesse).

Quadro 13 – Condições de trabalho

Situações	Grau de influência				
	Extremamente	Muito	Mais ou menos	Não muito	De modo algum
Acúmulo de atividades burocráticas	7	10	1	1	-
Realização de funções para as quais não teve qualificação profissional	2	10	4	2	1
Falta de recursos tecnológicos e midiáticos	6	7	3	3	-
Ausência da família na educação dos filhos	13	3	3	-	-
Situação salarial	4	4	7	4	-
Perda de tempo no trajeto de ida e volta para a escola	-	2	4	6	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

A partir da interpretação dos dados, observamos que o acúmulo de atividades burocráticas na escola é apontado pelos professores como um dos fatores que mais dificultam o trabalho por eles realizado, tanto que 89% indicaram que esse aspecto afeta extremamente ou muito sua rotina na escola.

Ao analisarem o processo de intensificação do trabalho docente, Oliveira et al. (2012, p. 6) afirmam que “as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar [...] repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor”, sem contar as exigências burocráticas relacionadas à docência: registros diários, planejamento, articulação do currículo comum e a parte diversificada com a presença de projetos institucionais que, na maioria das vezes, vem de cima para baixo, sem contar com a participação dos professores, que se veem submetidos à executá-los na prática educativa.

Para responderem as múltiplas demandas, como atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente, preencher vários instrumentos e formulários de controle, os professores, segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 361), “elaboram estratégias operatórias que resultam em hipersolicitação do corpo” e constituem aspectos da “intensificação do trabalho”. Esses são dados reais observados na escola que tem fragilizado os professores, obrigando-os a realizar nos módulos II- momento destinado à formação, muito mais do que suportam para o tempo disponível.

Análise realizada pelo Ministério da Educação em 2015, a partir dos resultados de pesquisa que envolveu milhares de professores e estudantes do ensino fundamental, cujos dados foram divulgados na plataforma QEd¹⁹, em 2018, revelam que expressivo número de professores (66%), trabalha 40 horas ou mais e que 40% deles lecionavam em duas ou mais escolas. A remuneração de um terço (34%) dos professores, era menor do que o piso salarial da categoria em 2015, que era de R\$ 1.917,78. Trinta por cento dos professores acreditavam que a sobrecarga, que dificultava o planejamento da aula, atrapalhava a aprendizagem dos alunos, e 29% opinaram que a insatisfação e o desestímulo com a profissão impactavam também no aprendizado dos estudantes.

O trabalho docente não se caracterizaem entrar na sala de aula e “dar aulas”, pois, conforme Oliveira (2004, p. 1132), “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”. O módulo OMC é o tempo em que o professore desenvolve a formação e agrega ainda mais qualidade ao trabalho educativo.

Apesar de incorporar à rotina de trabalho do professor os elementos citados, outros, referentes às questões administrativas e organizacional da instituição também, de modo recorrente, são acrescentadas às atribuições afins dessa categoria. Del Pino et al (2009, p. 130) salientam que:

Há uma redução da qualidade do tempo e uma sensível diminuição do tempo de lazer e de descanso. A intensificação é um processo que gera uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho. O controle foge das mãos dos trabalhadores.

¹⁹ A plataforma Qedu é um portal na internet desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann, para permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

Outra dificuldade apresentada pelos professores no Quadro 13, que afeta extremamente ou muito a atividade docente e à dedicação aos processos formativos, aparece na primeira opção do quadro: *Acúmulo de atividades burocráticas*, que representou 68% dos votos dos docentes da E.M. José Marra da Fonseca. Segundo declaração dos professores, essa opção está relacionada à realização de funções para as quais não tiveram qualificação profissional. Em consequência das diversas atribuições que a escola pública assume, o professor “tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Essas ações improvisados e por vezes desvinculadas das atribuições dos professores causam-lhes frustração e descontentamento.

A terceira opção do Quadro 13 faz alusão: *A falta de recursos tecnológicos e midiáticos*, indicada também por 68% dos participantes da pesquisa – mesmo percentual de educadores insatisfeitos com o item “acesso à internet na escola e recursos tecnológicos digitais”, no levantamento Itaú/TPE (2018), também revelou que 52% estão descontentes com recursos e materiais pedagógicos. Fatores que interferem para o aumento das dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à pesquisa, a formação e à divulgação dos conhecimentos nos espaços escolares.

Ferreira, (2014, p. 15) ressalta que as “novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno” e, exatamente por isso, continua o autor, “as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional”.

De acordo o Censo Escolar 2018, realizado pelo MEC, menos da metade (40,1%) das escolas da rede municipal têm espaços pedagógicos como biblioteca ou sala de leitura no ensino fundamental. A discrepância na disponibilidade de laboratórios de ciências é grande entre as redes de ensino. Enquanto 95,7% das escolas federais dispõem de laboratório de ciências, esse recurso é encontrado em apenas 3,4% das escolas da rede municipal. (INEP, 2019).

A situação da escola pesquisada, no período analisado, era semelhante ao que demonstrava o percentual das escolas da rede municipal apontada pela pesquisa do INEP (2019), pois a falta desses recursos midiáticos e tecnológicos dificultava a qualidade do ensino, a articulação do currículo aos projetos desenvolvidos pela equipe de trabalho e torna o ensino empobrecido e precário.

A ausência da família na educação dos filhos foi considerada um dos fatores que interfere extremamente ou muito na opinião de 84% dos professores. Os resultados de pesquisa realizada pelo MEC (2017) apontavam que os docentes também não viam as famílias dos estudantes como aliadas e os problemas de aprendizagem seriam causados, entre outros fatores, pelo meio social em que viviam os alunos e pela fragilidade do acompanhamento pelos familiares responsáveis.

A falta de participação das famílias na vida escolar de seus filhos é criticada por Colello apud Palhares (2018), em razão de que os docentes raramente contam com a ajuda da família, que em geral negligenciam sua responsabilidade com a escola no que diz respeito ao rendimento, ao baixo desempenho da aprendizagem, porque acreditam que são os professores os causadores dos problemas. Dessa forma, as atribuições dos professores além de ensinar o que lhes competem, ampliam para as ações de educar – responsabilidade das famílias.

A pesquisa “Atitudes pela Educação”, divulgada em 2014 pelo movimento Todos pela Educação, revelou que 19% dos pais de estudantes são considerados distantes do ambiente escolar e da própria relação com os filhos. Ao analisar esse dado, podemos afirmar de que os familiares, especificamente no papel de mães e pais, são responsáveis pela educação dos filhos e a aproximação com a escola estreita os laços de afetividade tanto da família com os filhos, quanto com a comunidade escolar. Novamente o diálogo aparece como um contributo à melhoria das relações humanas, da qualidade da educação e sucesso no desenvolvimento das habilidades das crianças, contribuindo para o melhor desempenho na vida escolar. (VELASCO apud TOKARNIA, 2014).

No que diz respeito a questão salarial, os professores da Escola Municipal José Marra da Fonseca declararam que, em 42% das respostas, interfere extremamente ou muito em suas vidas e com grau de interferência pouco menor para 37% deles. Segundo o levantamento Itaú/TPE (2018), 73% dos entrevistados apontavam insatisfação com esse aspecto da carreira, considerando que a remuneração média atual de um professor do ensino fundamental I e II no Brasil, na rede municipal é de R\$ 4.610,98. Esses dados foram coletados pela pesquisa Itaú/TPE (2018) que identificou as informações a partir da participação dos profissionais da educação, muito preocupados com as condições de trabalho e salarial da categoria docente.

Em relação à perda de tempo no trajeto de ida e volta para a escola, apenas 10% dos docentes dizem que isso se traduz em dificuldade, enquanto 68% consideram que interfere “não muito” ou “de modo algum”. É uma situação bem diferente da vivenciada por 30% dos entrevistados na pesquisa Itaú/TPE (2018), que precisam cruzar municípios todos os dias, já que moram e trabalham em cidades diferentes. Isso porque, apesar de 90% dos

participantes de nossa investigação não residirem no distrito de Cruzeiro dos Peixotos, a maioria não considera o deslocamento de suas residências até a escola como uma dificuldade.

4.4.1.2 Formação docente

No Quadro 14 estão relacionadas a informações relativas as dificuldades/necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa no que se refere à formação docente.

Quadro 14 – Situações relacionadas à formação docente

Situações	Grau de influência				
	Extremamente	Muito	Mais ou menos	Não muito	De modo algum
Avaliação dos alunos: Como? Quando? Por quê?	-	6	9	4	-
Planejamento das aulas	2	5	5	5	2
Utilização dos recursos tecnológicos	-	7	7	3	2
Compreensão das metodologias de ensino	1	4	6	7	1
Tempo de estudo insuficiente para a pesquisa	7	5	7	-	-
Educação para a escola rural	5	5	3	5	1
Relação dialógica na formação docente	5	4	1	8	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

A avaliação da aprendizagem interfere “muito” no trabalho, segundo 32% dos participantes da pesquisa. No estudo realizado pelo Itaú/TPE (2018), 72% dos entrevistados concordam que preparar avaliações da aprendizagem é uma atividade que demanda mais reflexão e deveria ser feita de maneira colaborativa entre professores, com apoio dos gestores. Sobre como, quando e porque avaliar, Gatti (2003, p. 102) afirma que poucos professores:

[...] têm em mente estas questões, ficando a avaliação restrita apenas a um processo de verificação [...] a necessidade de que cada professor procure aprimorar seus meios de avaliação, tentando familiarizar-se com o uso de meios variados de tal modo que possa criar e ajustar procedimentos avaliativos que sejam os mais adequados aos seus objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos tratados e à linguagem de seus alunos, e que possam contribuir não só para situar o grupo de alunos e cada aluno face à sua aprendizagem, mas também para estimular esta aprendizagem.

Para Luckesi, (2011, p. 125), “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. O autor afirma (2011, p. 17) que a avaliação não pode ser feita com o objetivo de qualificar o aluno, porque o ato de avaliar “é a forma de investigar o resultado que se espera, e o instrumento de avaliação deve conter sistematizado tudo que foi ensinado para o estudante e

não pode ser perguntas aleatórias".

Quando o assunto é planejamento das aulas, 63% dos professores indicaram que encontravam alguma dificuldade (entre extremamente e mais ou menos). No caso dos participantes da pesquisa Itaú/TPE (2018), 75% concordaram que a atividade de preparar planos de aula deveria ocorrer de modo colaborativo. Especificamente para os entrevistados da rede pública de ensino, as maiores dificuldades para efetivarem esse propósito era falta orientação e apoio da Secretaria de Educação para que essas atividades acontecessem, pouco preparo do coordenador pedagógico para orientar atividades colaborativas e falta de incentivo da gestão escolar.

Com referência à utilização dos recursos tecnológicos, 37% dos professores apontaram que interfere muito na relação ensino-aprendizagem. Segundo a pesquisa Itaú/TPE (2018), o que os professores da rede pública consideram mais importante era que as secretarias de educação oferecessem a formação contínua, como estratégia para valorização da profissão docente. Recursos tecnológicos digitais tecnológicos para diversificar as aulas e materiais de apoio, dividia a primeira posição de importância, com indicação de 77% dos entrevistados.

Além da necessidade de lidar com essas carências, os professores da Escola Municipal José Marra da Fonseca indicaram que precisam aprender a utilizar ferramentas digitais (computadores, data show, recursos eletrônicos). Em relação ao domínio ou uso de novas tecnologias como recursos didáticos por parte dos docentes, Silva e Souza (2013) destacam o despreparo de expressiva parcela dos professores brasileiros para a utilização de novos recursos, como instrumentos didáticos, para enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, indicando que a escola brasileira ainda se encontra em um processo de distanciamento em relação ao estágio de desenvolvimento científico-tecnológico que a sociedade contemporânea dispõe.

Entendemos que as novas tecnologias são indispensáveis na escola porque contribuem para a introdução e ampliação dos conteúdos relacionados aos currículos de formação inicial e na formação contínua de professores, da articulação das disciplinas com as práticas sobre educação, comunicação e mídias e, sobretudo, dos processos comunicacionais na escola, na sala de aula e na vida de modo geral.

Para Libâneo apud David (1998) as mídias e multimídias compõem o conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino e se transformam em objetivos, conteúdos, métodos de ensino, pois os docentes precisam desses recursos para incorporarem em suas práticas educativas os elementos necessários para que os alunos dominem a linguagem televisual, garantindo-lhes mais qualificação profissional e pessoal.

Não obstante a importância dos recursos tecnológicos e midiáticos, a partir do entendimento de que ensinar e aprender são processos histórico-sociais, Freire (1996a, p. 26) nos dá uma importante lição sobre métodos e recursos de ensino:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível [...] – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino que não resulte de um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

O processo de ensino e de aprendizagem analisado por Freire (1996a) como uma troca e recíproca ação entre os sujeitos, seja aluno, professor, gestores e demais profissionais da educação, endossa a interpretação dos dados expressados pelos sujeitos da pesquisa ao anunciar no Quadro 14 – *Situações relacionadas à formação docente*, em que os 77% dos professores destacam a tecnologia e o uso dos recursos midiáticos como um apoio permanente e insubstituível, ao nosso ver, para a melhoria nas condições formativas dos docentes. O aprender, nesse sentido, antecede o ensinar e em se tratando de acompanhar a evolução da tecnologia e as relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem uso dela não é mais um elemento complementar e sim principal, pois o professor precisa aprender a lidar com os recursos midiáticos e tecnológicos para ser capaz, como bem pontuou Freire (1996a) de recriar novas formas de lidar com o ensino, sem as quais a relação entre a prática e a teoria, torna-se enfadonha, desmotivada e desinteressante para todos os sujeitos.

Do mesmo ponto de vista, Saviani (2005) ao expor suas ideias sobre a educação no que diz respeito à articulação entre o que se vive na escola e o que se produz em termos de teorias, destaca a importância de refletir sobre a prática social:

Decorre daí um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 263).

Na defesa de uma pedagogia articulada com os interesses populares, Saviani (1984, p. 72) propõe métodos que estimulem “a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém,

da iniciativa do professor” e favoreçam “o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”.

Um dos aspectos que mais interfere no trabalho, de acordo com 63% dos professores é a falta de tempo para estudar e desenvolver pesquisas. Tempo livre parece ser raro no cotidiano dos educadores. Marx (1978, p. 92-93) é enfático ao afirmar que o tempo é o “campo do desenvolvimento humano” e assevera:

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrozada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. E, no entanto, toda a história da moderna indústria demonstra que o capital, se não se lhe põe um freio, lutará sempre, implacavelmente, e sem contemplações, para conduzir toda a classe operária a este nível de extrema degradação.

Estudiosa de Marx, Ferreira (2010, p. 215) nos lembra que a categoria tempo é determinante no agir pedagógico e assegura que “existe uma relação direta entre o tempo dos professores e do estudante. Se a educação é interativa, quanto mais tempo for utilizado, mais se produz. E, ao contrário, quanto menos tempo se utiliza, diferente pode ser a produção do conhecimento”. A autora argumenta que o local é um espaço de resistência “e o tempo pode ser seu principal artifício. Evitar que o tempo traia a si próprio pode significar reconstituir as condições da produção do conhecimento, e contribuir para o trabalho dos professores na escola acontecer”. (FERREIRA, 2010, p. 215).

Novais et al. (2017, p. 165) ressaltam que há necessidade “de garantir tempo e espaços escolares favoráveis à adoção da pesquisa como eixo da formação de profissionais da educação e de alunos/as da rede pública de ensino básico” e defendem “o investimento na escola como espaço de produção de conhecimentos sobre a realidade escolar e o fim do distanciamento entre os/as tradicionais formuladores/as de políticas públicas educacionais e os/as profissionais que atuam no cotidiano das escolas públicas”.

Nas múltiplas interpretações que faz da palavra “pesquisa”, Freire insere a expressão “pesquisador crítico” e sublinha:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996a, p. 32).

Na concepção de Freire (2013, p. 123-124),

Toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Portanto, não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

À docência, seja ela exercida na cidade ou no campo, implica a necessidade da pesquisa para alavancar o êxito do trabalho pedagógico e a ampliação dos conhecimentos e saberes da arte de ensinar. A educação escolar na zona rural apareceu como necessidade que interfere extremamente ou muito na rotina de trabalho de 53% professores na escola de Cruzeiro dos Peixotos. O interesse dos docentes nesse assunto pode estar ancorado na, conforme analisam Peripolli e Zoia (2011 p. 195), como a “falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses”.

As mudanças do campo a partir do crescimento do agronegócio são citadas por Fernandes (2008, p.50) como o principal fator de padronização do ensino rural.

A cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa. O empobrecimento dos pequenos agricultores e o desemprego estrutural agudizam as desigualdades e não resta à resistência camponesa outra saída a não ser a ocupação da terra como forma de ressocialização.

Longe de problematizar essas questões, as políticas para a formação dos professores igualam o ensino sobre o campo, respeitando uma visão produtivo-capitalista. Isso leva, de acordo com Souza e Fontana (2013, p.17), à reprodução de “princípios, objetivos, conteúdos e métodos da ‘educação interessada, ou ideológica’, desarticulados das reais condições da escola pública e necessidades emancipatórias dos seus alunos, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social”.

Se a educação é um ato de intervenção no mundo, como afirma Freire (1996), os professores preocupados com a educação para a escola rural podem agir na escola, no seu fazer como educadores, promovendo intervenções, como propõe Freire (1996, p. 124) “que aspiram mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação”. Essas mudanças perpassam pela consciência dos professores por conhecer e saber ser necessário a amplitude dos processos formativos importantes para dar suporte pedagógico aos professores, dotando-os de habilidades/competências para resolver os problemas da educação contemporânea.

4.4.1.3 Relação professor-aluno

A relação entre o professor e o aluno é mediada por uma série de fatores que interferem diretamente no ato de ensinar e aprender. No Quadro 15 estão organizadas as declarações dos professores sobre suas dificuldades/necessidades referentes à relação professor-aluno:

Quadro 15 – Situações referentes à relação professor-aluno

Situações	Grau de influência				
	Extrema-mente	Muito	Mais ou menos	Não muito	De modo algum
Controlar a questão disciplinar dos alunos	3	6	7	2	1
Motivar os estudantes	5	6	6	2	-
Ter bom relacionamento com os alunos	1	3	5	3	7
Trabalhar com estudantes do AEE	5	7	4	1	2
Trabalhar com estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem	4	5	9	1	-
Relacionar com a família dos alunos	2	3	6	3	5
Controlar a questão disciplinar dos alunos	3	6	7	2	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

O desenvolvimento das aulas também depende, segundo os professores, do controle da disciplina dos alunos e, atualmente, a indisciplina na classe é uma das principais fontes de insatisfação extrema ou muita para 47% dos professores. Além de aumentar a carga de trabalho, porquanto o professor constantemente tem que orientar o aluno quanto às suas atitudes; a indisciplina gera tensões que, segundo Tardif e Lessard (2009), geram sentimento de impotência, cansaço e descrença nos professores.

A pesquisa Talis (OECD, 2013) aponta o Brasil como sendo o país em que os professores despendem mais tempo em sala de aula contendo a indisciplina dos alunos: 20% do tempo da aula é usado para acalmar os ânimos e lidar com problemas de comportamento. A pesquisa realizada pelo MEC (2017) também ouviu de 70% dos professores que a indisciplina faz com que o educador gaste muito tempo da sua aula.

Na Escola Municipal José Marra da Fonseca, ter bom relacionamento com os alunos é uma preocupação para 21% dos professores, mas motivar os estudantes é uma necessidade maior para 58% dos docentes e um desafio com o qual eles devem confrontar-se.

Libâneo (2013) recomenda que o professor não apenas faça perguntas, como também ouça os alunos, dê-lhes atenção e cuide para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. Para o autor, as respostas mostram a reação dos alunos à atuação do professor e

ajudam a diagnosticar as causas das dificuldades de aprendizagem.

Cruz (2014) explica que as causas de dificuldades de aprendizagem podem ser localizadas em diferentes dimensões do processo de aprendizagem: social, pedagógica, psicoafetiva, psicocognitiva e orgânica. A autora defende a aprendizagem de alunos com dificuldades seja avaliada, contextualizada e diversificada. Contra a passividade nas aulas, Freire (1996a, p.86) afirma:

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Muitos alunos cansam, dormem bem como anunciado por Freire (1996a), contudo nem todos os fatores dessas situações e outros relacionados ao comportamento e dificuldades de aprendizagem são conhecidas pelos professores. Nesse sentido é um desafio para 63% dos participantes da pesquisa trabalhar com estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seguindo os princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que atribui ao campo específico o caráter de atendimento, ou seja, um serviço especializado nas escolas regulares representado pelas salas de recursos multifuncionais. Esse atendimento serve para complementar/suplementar o ensino comum com os materiais e recursos específicos para os diferentes tipos de deficiências.

Embora considere que as práticas inclusivas demandam professores capacitados e competentes para o melhor atendimento das diversas necessidades especiais dos alunos, Silva (2008, p. 167) sustenta que isso “não pode invalidar ou adiar o processo de inclusão escolar no sentido de se esperar uma situação ideal para que a inclusão aconteça. Há que se ter uma visão de contexto e de processo”. Ainda comenta que há situações em que os professores se sentem desamparados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para o atendimento de qualquer aluno.

No quesito dificuldades/necessidades de relacionamento com a família dos alunos foram apontadas por 26% dos professores como aspecto de extrema ou muita influência no bom relacionamento professor/aluno.

Macedo et al (2000, p. 43) entendem ser importante “ter os pais como aliados durante todo processo, conquistando sua confiança e paciência em relação ao trabalho e também procurando mostrar-lhes alternativas para modificar as relações com as crianças”. Um aspecto que contribui para o envolvimento da família no processo de aprendizagem é, segundo os autores, a apresentação da proposta de trabalho dos professores para que:

Cada vez mais participem do processo de aprendizagem de seus filhos. Eles podem não conhecer novas formas de ensino, nem compreender seu valor, por isso podemos convidá-los a acompanhar e participar das eventuais mudanças. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 43).

A relação entre os professores e os pais deveria ser mais colaborativa, porquanto poderá promover trocas de experiências que resultam em boas práticas de convivência e em especial a contribuição e divisão de responsabilidades.

Mediar conflitos em sala de aula interfere extremamente ou muito no trabalho de 37% dos docentes. De acordo com a Talis (OCDE, 2013), 60% dos docentes entrevistados disseram terem mais de 10% de estudantes problemáticos na classe.

O Brasil, de acordo com pesquisa realizada ... (ano) está em segundo lugar no item vandalismo e roubo, com 11,8% dos relatos dos professores, atrás do México, líder com 13,2% e à frente da Malásia, com 10,8%. Com referência à intimidação verbal entre alunos, o Brasil lidera a pesquisa com 34,4% dos relatos de professores e, quanto à intimidação verbal de professores, ocupa o primeiro lugar com 12,5%. No país, 12,5% dos docentes afirmaram sofrer agressões verbais ou intimidações por parte dos alunos ao menos uma vez na semana (OCDE, 2013).

Nas escolas brasileiras, segundo o levantamento do MEC (QEDU, 2017), o corpo docente se depara, em geral, com um ambiente hostil. Pouco mais de metade (51%) dos professores declarou ter sofrido agressão física ou verbal de alunos ou então viram funcionários passarem por esse problema. Nove por cento dos diretores e 5% dos professores já foram vítimas de furto. Um por cento dos professores também sofreram assalto.

O cenário é bem preocupante. Menos de um em cada 10 brasileiros (9%) acha que os alunos respeitam seus professores em sala de aula, informação do Índice Global de Status de Professores, divulgado em 2018 pela Varkey Foundation. O levantamento avalia como a população de 35 países percebe a profissão docente. Para chegar ao indicador, foram entrevistadas mil pessoas, de 16 a 64 anos, em diversos países e mais de 5,5 mil docentes. O Brasil ocupa o último lugar do ranking. Para efeito de comparação, a China é o país com a

melhor avaliação: lá, 81% das pessoas acreditam que os docentes são respeitados pelos alunos.

Para melhorar as condições de relacionamento entre professor e aluno, ambos precisam intensificar, na ambiência escolar a capacidade de aceitar o outro, apoiar-se efetivamente nos projetos de ações propostas pela equipe de trabalho, intensificar a relação com a família, abrindo a partir do diálogo encontros para a discussão e reflexão sobre os problemas que envolvem a relação entre os sujeitos da aprendizagem a fim de melhorar os resultados educacionais. Por parte da família, saber distinguir o papel de cada instituição na vida do aluno em especial no que diz respeito aos cuidados de educar, amar e promover as condições dignas de sobrevivência e assistência psicossocial e afetiva de que tanto necessitam os alunos, em tempos de tantas interferências do mundo contemporâneo.

4.4.1.4 Relação coletiva

As interações entre professores e destes com gestores nem sempre são suaves. Envolve conflitos, convergências e divergências nas negociações de objetivos dos diferentes indivíduos em interação. O Quadro 16 reúne informações sobre as três dificuldades/necessidades mais indicadas pelos professores quando o assunto é relação com os colegas e gestores.

Quadro 16 – Situações referentes à relação coletiva

Situações	Grau de influência				
	Extrema-mente	Muito	Mais ou menos	Não muito	De modo algum
Relacionar com os gestores (direção e coordenação)	2	1	3	7	6
Relacionar com colegas de trabalho	1	1	2	9	6
Trabalhar de forma interdisciplinar	2	4	3	5	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Os dados sinalizam que 13% dos docentes encontram dificuldade de relacionamento com os gestores (diretores e coordenadores) e apenas 10% com colegas de trabalho — os menores índices de nossa investigação. Na pesquisa Itaú/TPE (2018), entre os itens da escola apontados pelos professores como mais adequados, há um acentuado destaque para a colaboração com os colegas (46%) e o apoio dos gestores (42%).

As trocas entre parceiros devem ser valorizadas, uma vez que vão resultar em conhecimentos construídos em colaboração, como nos ensinam Raposo e Maciel (2005, p.310):

Nessa perspectiva, pensamos que o debate, que ocorre por meio de questionamentos, negociações, exemplificações, coloca-se como atividade obrigatória nas interações professor-professor na escola para a promoção de uma concepção de Homem, Mundo, Sociedade e Educação, mais flexível e menos alienante. Se os professores da escola conseguem estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, na qual as divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas e soluções comuns buscadas, poder-se-á dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal.

Se a boa convivência entre os colegas de trabalho é um fator decisivo para melhorar as condições de trabalho, a possibilidade de desenvolvê-lo de forma interdisciplinar é, de igual modo, como identificado por 32% dos professores de extrema ou muita necessidade. Para Assumpção (2011, p.23) a interdisciplinaridade “supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-o-outro, a intersubjetividade”, ou seja, saber me colocar diante de uma situação planejada ou não, com vistas a interpretá-la a luz do ponto de vista de todos os envolvidos na aprendizagem: professor, aluno, gestores, etc.

4.4.2 Estímulos para a formação contínua

No questionário, propusemos aos professores quatro opções de estímulos que pudessem contribuir para o êxito da formação contínua em serviço: estímulos salariais, diplomas e certificações, aproveitamento do tempo do ano escolar para a formação em serviço, organização de planos de formação diferenciados para os profissionais da zona rural. No Quadro 17 reunimos os estímulos declarados pelos professores.

Quadro 17 – Estímulos para o êxito da formação contínua em serviço

SUGERIRMOS QUE...	Quantidade
Aproveitamento do tempo do ano escolar para a formação em serviço	10
Melhores salários	9
Organização de planos de formação diferenciado para os profissionais que trabalham na zona rural	7
Diplomas e certificações	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Os dados evidenciam, mais uma vez, a importância do tempo na vida docente, considerando que o aproveitamento do ano escolar para a formação em serviço foi a opção mais indicada. Essa informação nos permite pontuar que, diante de uma extensa maratona de trabalho

realizado na escola, resta-lhes pouco tempo para cuidar da própria formação contínua e muito pouco para conciliar com os estudos autônomos.

A constatação de Gatti e Barreto (2009, 247) de que os salários recebidos pelos professores “não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”, explicaria a segunda opção mais apontada como estímulo: melhores salários.

Como informado anteriormente, o levantamento Itaú/TPE (2018) revela que a remuneração média atual no país, no que se refere ao salário do professor que atua na rede municipal, nas cinco regiões brasileiras é de R\$ 4.610,98 mensais-valor que confirma a estatística da OCDE (2018), que aponta o Brasil como o país que pior remuneram os professores do ensino fundamental, com salário mensal em torno de R\$ 4.400,00 mensais.

Recebeu o terceiro maior número de indicações a organização de planos de formação diferenciado para os profissionais que trabalham na zona rural e isso se justifica porque a realidade, nesse contexto, difere bastante da verificada em áreas urbanas. Como pondera Olho-de-Boneca, “a zona rural exige um olhar diferenciado” e os professores manifestam desejo de “contribuir para a melhoria da educação rural”. (GENGIBRE AZUL) e por último deseja que as escolas de zona rural “desenvolvam temas de acordo com a realidade dos alunos”. (COSME LARANJA).

Com referência à quarta opção do quadro 17 – *Estímulos para o êxito da formação contínua em serviço*: Diplomas e certificações, apareceu como a menos indicada como estímulo à formação contínua dos docentes. Supomos que a opção está relacionada à ideia de que diplomas e certificações podem atestar competências e experiências em uma área específica e servir como declaração de estágios mais avançados de qualificação e ainda associando-se à possibilidade de conquista de prestígio e de melhores condições salariais. O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia, prevê no art.16, do Cap.I, no parágrafo 1º, da promoção, a seguinte redação: “A progressão horizontal do servidor estável ocorre imediatamente após a análise e a aprovação da documentação que comprove a sua formação escolar pela Secretaria Municipal de Administração”. Nesse sentido, apenas 25% dos professores destacaram como importante os diplomas e certificações, mesmo ciente de que são eles os promotores da melhoria salarial da classe dos professores.

4.4.3 Sugestões dos professores

Os professores deram sugestões de temas para serem contemplados em cursos de formação contínua, destacando-se a articulação entre teoria e prática, sinalizada por 12

participantes, estágio supervisionado (maior tempo em sala de aula) com diagnósticos das dificuldades dos alunos com três indicações. No Quadro 18 estão reunidas as sugestões.

Quadro 18 – Sugestões dos professores para os cursos de formação

Sugestões	Indicações
Articulação entre teoria e prática	12
Estágio supervisionado (maior tempo em sala de aula) com diagnósticos das dificuldades dos alunos	3
Aprofundamento nos estudos da psicologia e desenvolvimento humano	2
Trocas de experiências entre os professores da educação básica e os do ensino superior	2
Elaboração de material didático	2
Ênfase na educação especial	1
Metodologias ativas	1
Formação para a temática da alfabetização e letramento (séries iniciais)	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Muito mais do que tempo para participarem de processos formativos, os professores querem conhecimentos que lhes permitam articular teoria-prática; alegam que os cursos formativos têm teoria demais e pouca prática. Teoria e prática deveriam andar de mãos dadas, como ressalta Freire (1996a, p. 25):

A teoria sem prática vira verbalismo”. Isso não significa separação entre teoria e prática; ao contrário. “É preciso que fique claro que [...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação.

Os professores pesquisados sugerem um olhar mais sincero para o cotidiano das escolas, um olhar que possa enxergar os vários meandros do ato de ensinar:

Os cursos de formação deveriam articular as propostas pedagógicas discutidas teoricamente com as vivências e a realidade das escolas, principalmente das públicas. Observa-se uma lacuna entre a teoria no meio acadêmico com a prática e o cotidiano das escolas e do processo de aprendizagem. No que diz respeito à elaboração do material didático, por exemplo, os docentes veem a necessidade de adequá-lo ao seu contexto real de trabalho com os alunos (Olho de boneca).

Deveríamos ter disciplinas que tragam discussões reais e contextualizadas de acordo com a prática pedagógica dos professores (Flor de Leopardo).

A formação deve levar em conta os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como as maneiras de favorecer esses processos por meio de metodologias adequadas, também para dar conta do

atendimento de estudantes com necessidades educativas especiais e de crianças na fase de alfabetização e letramento (Zínia Laranja).

Os cursos de formação priorizam em demasia as abordagens teóricas, em detrimento de atividades práticas. Geralmente os professores necessitam de conhecimentos mais diretos, capazes de facilitar e diversificar sua atuação no cotidiano, em seus espaços de atuação (Vinca Rosa).

Os estágios deveriam ter mais horas e a relação entre os docentes — professores universitários e professores do ensino fundamental e médio — ser mais próxima, com a realização de intercâmbio e trocas de experiências entre os profissionais (Glória da Manhã).

Nesse sentido destacamos a importância das metodologias ativas, pautadas no protagonismo dos estudantes, na motivação deles e em sua autonomia. Nessa perspectiva, Berbel (2011, p. 29) inclui “o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse” como “condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia”.

É preciso aprender a atuar com a diversidade dos sujeitos atendidos. Há que se considerar que os professores se relacionam com uma diversidade de perfis de alunos, de culturas e de contextos educacionais e, nesse aspecto, é importante levar em conta também deixar aos estudantes o papel de protagonistas.

Contudo, apesar de ser pertinente a reivindicação dos professores, Ribeiro (2015, p. 137) nos alerta para o perigo do praticismo ou pragmatismo e lembra que é preciso cuidado ao se fazer o discurso de “menos teoria, mais prática” ou vice-versa porque são opiniões balizadas pelo desconhecimento e que podem levar a uma “percepção conceitual distorcida”. Para a autora, a educação escolar, ao assumir uma espécie de dualismo cientificista, privilegia apenas uma das manifestações do conhecimento e:

[...] o encara como único, tomando-se, assim, a parte pelo todo. Com isso, dissolve-se a conexão entre teoria e vida. Nesse sentido, não cabe perguntar, em termos de teoria e prática, sobre qual ênfase deve ser dada em um processo de formação. Ambas dizem respeito aos interesses de formação dos sujeitos. Evidentemente, quando se questiona sobre o conceito de interesse, usado pela literatura educacional, observa-se que não se trata de um conceito unificador. Ao contrário, ao reconhecer a necessidade de adequação do conhecimento a interesses diversificados, não consegue ultrapassar o nível instrumental do conhecimento, abandonando, de certa forma, a perspectiva da emancipação humana. (RIBEIRO, 2015, p. 137).

Ao abordar o assunto, Souza (2001) considera a teoria e a prática como “um todo uno”, não havendo prevalência de uma sobre a outra, mas sim interdependência e reciprocidade, pois

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (SOUZA, 2001, p. 7).

Quando pensado e desenvolvido os programas de formação contínua, na perspectiva da dicotomia entre teoria e prática, os organizadores desconsideram que o educador precisa ter clareza dos fins que devem direcionar a sua prática. Para Santos et al (2017 p.4645), é fundamental que, nessas formações, trabalhemos a ideia de que “os conhecimentos teóricos precisam ter sentido e significado para que se perceba a relação entre a teoria e as ações rotineiras”. Compreendemos que práticas de formação devem conter orientações aos docentes que lhes permitam viver à docência de forma organizada e crítica. Neste sentido, Libâneo (2010, p.74), propõe:

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Supomos ser isso o que deseja Gengibre Azul quando pede que “haja mais situações em que o professor faça interação da teoria com a prática em estágios em classes, tendo diagnósticos das dificuldades dos alunos”. Podemos dizer que ele(a) reivindica para o professor uma metodologia baseada na práxis, semelhante ao que Stenhouse (1975, p. 156), sugere o papel de professor-investigador, o que implica ter “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”. O autor defende “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica”. Para ele:

A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento. Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da

competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente. (STENHOUSE, 1975, p. 39).

Na análise atenta do depoimento de Gengibre Azul, percebemos, nas entrelinhas de seu discurso, uma mensagem implícita que nos levou a subentender sua inquietação ao atribuir sentido à sua existência, o professor gera em si mesmo uma série de questões e reflexões, evidenciadas no cotidiano escolar e pessoal.

4.4.4 Temas de interesse

No questionário apresentamos aos professores um quadro com 17 itens para que indicassem os temas que considerassem necessários e relevantes para serem trabalhados em ações de formação contínua em diferentes espaços, variando o grau de interesse de 1 (nenhum interesse) a 5 (muitíssimo interessado). Somando as indicações de muitíssimo interessado (5) e interessado (4) de cada item, chegamos a uma sequência de temas por ordem de interesse (do maior para o menor grau), conforme organizado no Quadro 19.

Quadro 19 – Indicações de temas feitas pelos professores por grau de interesse

Temas de Interesse	Número de indicações
Trabalho interdisciplinar	16
Ser professor reflexivo	15
Conteúdo do componente curricular que ministra	15
Desenvolvimento profissional	15
Prática de planejamento de aulas	14
Assuntos didático-pedagógicos	14
Relações interpessoais (com alunos e colegas de profissão)	14
Sistema de avaliação da aprendizagem	14
Aprendizagem colaborativa	13
Saberes docentes	12
Políticas educacionais/Legislação da educação brasileira	12
Ética profissional docente	12
Ser professor de educação básica de escola rural	11
Pedagogia de Paulo Freire	9
Uso da tecnologia na atividade pedagógica	5
Saúde integral do professor	5
Relações familiares (o ser humano e autoconhecimento)	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de 20 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental I e II. Período: setembro-novembro de 2018.

Um tema não constava na relação, mas foi citado por 16 docentes: articulação entre teoria e prática. A temática apareceu na questão de número 4 do questionário: *em sua opinião, o que deveria mudar nos cursos de formação inicial de professores, para que contribua para a*

prática docente e a realização de um ensino que, de fato, promova a aprendizagem. Fizemos alusão a este item, pois a nosso ver é a somatória de todos os itens indicados no Quadro 19, visto que se não houver diálogo, aproximação do que é vivido em sala de aula e as teorias que fundamentam o nosso trabalho, a ação torna-se meramente mecânica e desprovida de conhecimento científico.

Observamos que o item trabalho interdisciplinar obteve o maior número de indicações (16), denotando interesse mais concentrado nessa área. O tema foi abordado no tópico 4.4.1.4 sobre necessidades relacionadas à relação coletiva, no qual ficou evidenciado que 32% dos docentes indicam extrema ou muita necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar.

Outros temas, como planejamento de aulas, relações interpessoais e familiares, avaliação da aprendizagem, uso de tecnologia, ética profissional e educação na escola rural foram colocados em pauta em seções anteriores, principalmente nos momentos em que foram abordadas as formações inicial e contínua e as dificuldades e necessidades dos professores.

Como, em nossa análise, observamos nas entrelinhas, o dito e o não-dito, percebemos algumas considerações implícitas que nos levaram a analisar e refletir que as ideias que não foram expressas de maneira explícita e que são consequência do sentido de certas palavras ou expressões contidas no discurso e as subentendidas, as insinuações não marcadas linguisticamente. (ORLANDI, 2002; DUCROT, 1987).

Nesse movimento analítico, percebemos a presença, nas declarações dos professores, dos temas aprendizagem colaborativa, professor reflexivo, pedagogia de Paulo Freire, conteúdo do componente curricular que ministra, assuntos didático-pedagógicos e saberes docentes. Menos explícito nos comentários dos participantes da pesquisa, porém subentendido, o tema saúde integral do professor, que pode ser associado com a falta de tempo, o acúmulo de funções e a intensificação do trabalho docente. Quanto ao tema *desenvolvimento profissional*, ele está implícito e entrelaçado ao conjunto de interesses e necessidades manifestadas pelos docentes.

O tema *políticas educacionais/legislação da educação brasileira* não foi explicitado textualmente e nem criticado pelos docentes em suas declarações, mas em nossas observações realizadas no cotidiano da escolar é um assunto discutido frequentemente pelos professores da Escola Municipal José Marra da Fonseca e recebeu número expressivo de indicações. Portanto, ampliar e aprofundar debates sobre esse tema parece ser uma necessidade desses profissionais.

No conjunto de interesses, desejos e necessidades expressos pelos participantes da pesquisa, percebemos uma tendência de questionarem o que está posto e assumirem novas atitudes. Nesse sentido, consideramos oportunas as reflexões de Fazenda (2010, p. 170):

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida .

A análise e reflexão da autora foi corroborada pelos professores ao explicitarem suas necessidades formativas, a partir da vontade deles de participarem, de serem atores, de poderem dizer quais os temas que realmente lhes interessa e não apenas receberem conteúdos prontos. Assim, tanto as necessidades como os interesses apontadas pelos professores nos servem como recurso para pensarmos em novas ações e estratégias de formação contínua, pautadas em um engajamento de potenciais que atendam o individual e o coletivo. Desta forma, como nos lembra Albuquerque (2001, p. 220), a práxis pedagógica torna-se participativa:

Isso exige flexibilidade e entendimento, pois ao reconhecer-se como sujeito em potencial, carregados de experiências construídas em sua trajetória de vida na família, escola, comunidade, cultura e universidade, compreendemos a dinamicidade de conhecimento que um espaço educacional proporciona. Este olhar global da formação de educadores/as, comprometidos com a transformação dos sujeitos, está imbuído de reflexão e prática capazes de promover a autocrítica, autonomia e emancipação, desejo freireano em toda sua pesquisa/ação

Faz-se necessário, agora, ampliar nossos horizontes para atender novas demandas de cultivo de flores nos jardins de Cruzeiro dos Peixotos. O que temos pretendido até aqui é manter vivas estas flores para que elas sejam vistas como parte de um jardim maior, o da educação emancipatória, colaborativa e participativa.

Considerações

Finais



Nas flores dos jardins: esperar a

(trans)formação...

O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha.
Somente a árvore seca fica imóvel entre borboletas e pássaros.
(Cecília Meireles).

A sensível poetisa expressa com singeleza, no poema “O Vento”, os permanentes convites de (trans)formação em nossas vidas. Nos jardins de nossas cidades, parques, escolas, em nossas casas estão repletos de flores de diferentes formas e variadas cores. Cada uma delas carrega em si a esperança de transformação e por isso convidam as borboletas, os insetos e pássaros para neles habitarem, nutrirem-se, disseminarem novas sementes e esperar novas flores e frutos...

Nos ensina Freire (1996, p.142) que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” e é com o sentimento de alegria, por termos aceitado o convite de continuo aprendizado, que consideramos essa etapa da dissertação, não como ponto final, mas enquanto possibilidade de seguir em frente, pois estamos convictas de que a nossa formação é um processo inacabado, ininterrupto, em constante movimento. Essa etapa está pronta para ser colhida pelas mãos daqueles que se fizeram presentes em nosso percurso formativo e por aqueles que se interessam pelo belo jardim que é a formação de professores. Se na colheita ainda houver a possibilidade de novas sementeiras, cultivos futuros, o contentamento de nossa parte será ainda maior, porque significará que a nossa singular contribuição não é a única, não é a mais certa e que outras pesquisas poderão dar continuidade à área da educação, que carece de atenção e cuidados especiais.

O desenvolvimento deste estudo mostrou-nos que o professor é um importante ator e responsável pela estimulação de processos formativos exitosos, porquanto é ele quem vive nos espaços da escola, é quem pensa, quem sente e quem faz acontecer. É esse mesmo professor que duplica, triplica sua jornada de trabalho no intuito de sobreviver e lutar pela própria formação em um tempo em que as políticas públicas pouco valorizam os profissionais da educação e suas intenções e sua perspectiva de vida.

Nesse sentido, a nossa pesquisa, teve por objetivo analisar as necessidades formativas dos professores que atuam no ensino fundamental I e II da Escola Municipal José Marra da

Fonseca, identificando-as, analisando-as e utilizando-as para a compreensão de que um plano de formação, só tem sentido se as intenções dos professores puderem contribuir para um novo movimento formativo nos espaços escolares.

Após a análise dos dados construídos com a colaboração dos professores que exercem à docência, apontamos vários itens que resumem a nossa aprendizagem com a realização da pesquisa, são eles: (1) os professores se preocupam com sua formação contínua e estão dispostos a novos desafios a fim de contribuírem com a excelência da educação, a partir do que podem agregar aos seus conhecimentos; (2) muitos professores se utilizam de diversos processos de formação, também de recursos diversos e do apoio pedagógico oferecido pela escola para a própria qualificação e para a realização do trabalho educativo; (3) ainda faltam aos professores as condições para realizarem seu trabalho e a formação contínua em serviço que, do princípio ao final de cada processo promova a valorização e o desenvolvimento profissional.

Diante dessa perspectiva, pontuamos que um dos caminhos para minimizar os problemas da formação de professores: é o investimento na formação contínua na própria escola, na qual, entre um tempo e outro, o professor pode ampliar seus conhecimentos e construir uma visão crítica da realidade em que está atuando, priorizando seus módulos II em colaboração ao especialista de educação que é o responsável por viabilizar, respeitar o tempo de estudo dos docentes e juntos analisar as necessidades formativas e a resolução de problemas que surgem em sala de aula.

Consideramos que a formação contínua em serviço, no que diz respeito ao município de Uberlândia, no período de 2013 a 2016, promoveu significativo avanço e compete aos atuais docentes a luta pela manutenção desse movimento formativo em que se utilizou, prioritariamente, o módulo II. Nessa luta estariam pautas de viabilidade dessas formações, como exemplo, o transporte escolar, aumento de salário para que o professor possa ter dedicação exclusiva, reorganização do quadro de pessoal na escola para auxiliar nos trabalhos pedagógico-administrativos e mais recursos midiáticos e tecnológicos.

Aliados a isso, os temas sugestivos para futura formação contínua em serviço devem ser constituídos a partir das necessidades formativas do corpo docente, oriundas do diálogo, com o uso de estratégias que potencializem as vozes dos professores, como por exemplo as rodas de conversa, nas quais o educador seja ouvido e mais, ser um dos principais protagonistas, desde o início da montagem e organização dos planos de formação. Não defendemos a formação simples para as habilidades, que leve em conta apenas os detalhes do cotidiano escolar, contudo, sugerimos que a unidade teoria-prática contribua para alicerçar o processo ensino-

aprendizagem capaz de viabilizar a formação de estudantes para exercerem, de fato, a cidadania, para assumirem suas responsabilidades com o bem comum, para que sejam mais qualificados e comprometidos socialmente com a causa da educação também de qualidade.

A formação contínua de professores é fator decisivo no processo de transformação da educação, uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas contribui para que o professor (res)signifique sua ação pedagógica. Nesse sentido, esse estudo buscamos entender quais as necessidades formativas dos professores que atuam no ensino fundamental I e II da escola rural e, a partir da análise dos dados construído no diálogo com diversas e diferentes vozes, depreendemos que o professor deseja aproximar-se de seus colegas de trabalho, para juntos, elaborarem propostas formativas em colaboração que, de fato, sejam significativas para no contexto em que estão inseridos.

A desmotivação do professorado não advém só da falta de tempo, mas do desânimo e da incredulidade de receber cursos prontos, como uma desagradável surpresa, ao que Freire (2001) considera como uma prática que transpira autoritarismo. Na visão do autor, com a qual concordamos é arrogante a postura de meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados e aptos a produzirem planos de formação que devem ser seguidos sem que seja questionado a eficiência, a procedência e a viabilidade de pôr em prática tais ações, soa, no mínimo, um desrespeito à capacidade crítica dos professores.

Não podemos conceber pacotes prontos que não respeitem as especificidades da escola rural, pois ela tem suas particularidades e elas não podem ser ignoradas nos processos formativos. Reivindicamos uma formação que consiga perceber que a escola de zona rural tem seus condicionantes históricos e econômicos e que geram rotatividade de discentes porque as famílias, empregadas em fazendas, sítios e chácaras, mudam constantemente em busca de outros empregos com melhores salários e migram com seus filhos para outras regiões rurais.

Os alunos que chegam à escola, durante o ano letivo e apresentam, em geral, muitas dificuldades de adaptação, de aprendizagem e de socialização. Além de tudo, são fragilizados também pela distância entre sua casa e a escola, porque saem muito cedo de casa para a escola e retornam tarde em função da viagem. Cansam-se, estudam pouco e é comum não contarem com a ajuda dos pais, que, de igual modo, também não têm tempo para os filhos e não conseguem, em função da pouca escolarização, contribuir no acompanhamento das atividades escolares.

A educação dos alunos que residem na zona rural merece um olhar diferenciado e que não seja o que Arroyo e Fernandes (1999) chamam de visão bucólica, ou seja, aquela escolinha de primeiras letras atendida precariamente por uma professorinha quebra-galho, na ausência de

um profissional qualificado. Os autores afirmam, e com eles concordamos, que é preciso ter sensibilidade para lidar com a dinâmica do campo para bem formar as crianças que vivem essas relações. Para isso, levar em consideração não somente a escola enquanto espaço físico, mas sobretudo um olhar crítico sobre os programas de formação de professores, metodologia diversificada e significativa para o atendimento dos alunos e alunas, enfim, uma educação que responda as exigências do mundo atual.

Por isso, dada à significância do tema sobre a formação docente, torna-se necessário o desenvolvimento de ações que promovam a inserção dos docentes na planificação dos programas formativos para que não só participem, como aprendizes, mas que contribuam para desencadear competências e habilidades em si e nos colegas de trabalho, para garantir a tão sonhada qualificação profissional, aumentando a qualidade da ação educativa e atender as diferentes necessidades dos alunos de aprendizagem que promova a autonomia e emancipação.

Por tudo isso, estamos convictas de que, quando os docentes são ouvidos e suas necessidades formativas respeitadas é possível construirmos planos de formação contínua em serviço que levem em conta a participação dos profissionais, porque dessa forma teremos a certeza de que continuaremos a busca constante da união teoria-prática e pelo respeito às especificidades regionais apresentadas pela comunidade escolar. Caso contrário, manteremos a imagem simplista criticada por Arroyo e Fernandes (1999) de que para uma escola de zona rural qualquer coisa serve e basta e para lidar com a enxada e ganhar poucos trocados, pouca letra basta, ou seja, não é necessário estudo e qualificação.

Assim, almejamos, com a realização dessa pesquisa, contribuir com a equipe pedagógica da Escola Municipal José Marra da Fonseca, no sentido de oferecermos subsídios teórico-metodológicos capazes de referendar programas de formação contínua, nos quais as necessidades formativas sejam evidenciadas e refletidas no coletivo e utilizadas para ajudar os docentes em suas dificuldades no percurso formativo.

Por isso, expressamos a nossa aprendizagem pessoal a partir da realização deste trabalho, pois foi relevante aprender sobre a identidade docente dos profissionais da escola, que não é um dado isolado da vida de um profissional, e sim a somatória de sua experiência formativa agregado às diversas experiências, tanto no campo da prática educativa, como a extensão dos muros da escola. Tal afirmação nos leva a pensar sobre as categorias propostas para análise: *Quando crescer, quero ser professor: formação inicial* e para esse item compreendemos que o professor não se constitui apenas na graduação, em sua formação inicial, mas durante a vida toda, pois a história de vida é a somatória de suas experiências no campo profissional e nos outros campos que o configuram como sujeito sócio, político e cultural.

No que diz respeito à segunda categoria: *A teoria sem prática vira verbalismo: a formação contínua*, apontamos que a partir da formação inicial o professor se vê diante dos desafios da docência, que só passam a ser conhecidos quando iniciam a jornada pedagógica na escola e o choque com a realidade demonstra que é necessário dar continuidade à formação contínua em serviço pois é ela quem faz a articulação do que se aprendeu anteriormente com os desafios e demandas de uma realidade vivenciada com o contato com os alunos e os colegas de profissão. Nesse sentido a prática do diálogo é condição essencial para estudar, resolver os problemas da sala de aula, dos impasses em relação ao que as políticas públicas impõem como planos de formação e os desejos e intenções dos docentes para a própria formação profissional.

A formação contínua dos docentes não está circunscrita aos espaços menores da escola e se configura nos diversos ambientes disponíveis, como exemplo: a escola, o Cemepe, a universidade, os grupos de estudos autônomos e outras fontes formadoras. Tal dado é importante pois foi sinalizado pelos participantes da pesquisa a valorização do Cemepe enquanto centro de formação por excelência, pois atenderam a contento as expectativas dos professores nas diversas demandas da rotina de trabalho educativo.

É nesse processo de contínuo estudo que o professor se abre para o mundo e amplia a sua trajetória formativa que não se encerra na graduação, mas amplia as dimensões da compreensão no exercício de profissão, no convívio com os seus pares e nas experiências adquiridas ao longo da carreira docente e se permite conhecer sobre suas subjetividades.

Após esse produtivo percurso de estudos como aluna da pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia, instituição na qual realizamos a formação inicial e retornamos para dar novos rumos à formação, percebemos o quanto valeu a pena os esforços empreendidos para a realização desta pesquisa e o que ela trouxe de elementos novos ao nosso ambiente de trabalho, com os colegas profissionais, os quais nos permitiram ampliar a compreensão sobre suas necessidades, de modo que possamos envidar esforços na esperança de promover a formação contínua em serviço na perspectiva do entendimento mútuo, do diálogo e da troca de experiências.

Aprendemos como as relações de aprendizagem entre os sujeitos fazem a diferença para a formação tanto de nossos alunos quanto a dos profissionais da educação. E é na terceira e última categoria: *O mundo não é, o mundo está sendo: formação participativa* que relatamos as especiais contribuições para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal ao anunciar que nós professores, como qualquer outro sujeito, temos necessidades múltiplas, tanto pessoais como as que nos constituem como profissionais da educação. Uma delas é a de participar da organização dos processos formativos em serviço, pois só assim os temas sugeridos retornarão

em benefícios para nós e para os alunos.

Outro aspecto relevante que nos chamou a atenção ao interpretar os dados foi sobre o acúmulo e intensificação de atividades burocráticas destinadas aos professores, tolhendo-os de exercerem atividades próprias da docência, como por exemplo o planejamento de aulas, a pesquisa e a reflexão sobre o currículo, avaliação e outros assuntos. Quando o tempo do professor é subtraído com as funções burocráticas e administrativas há uma drástica redução do tempo e, por conseguinte da sua qualidade do trabalho. Muitas vezes são atividades cujas formações pertencem a outros profissionais da área da saúde, psicologia e informática.

Um dos temas sugeridos pelos professores como sendo primordial para a formação contínua e que nos surpreendeu diz respeito às dificuldades relacionadas ao planejamento do ensino e a articulação com os diversos projetos pedagógicos existentes na escola, com o currículo comum e a parte diversificada, conjugados com o uso das mídias e tecnologias aplicadas à educação. São indicativos que apontam para futuros planos de formação que deverão primar pela participação colaborativa dos docentes, desde a opção pelos temas de estudos que lhes permitirá compreenderem a indissociabilidade da teoria-prática, até a avaliação sobre os pontos positivos e negativos da formação contínua em serviço.

Por último, o destaque pela valorização da educação destinada aos alunos residentes na zona rural, suas especificidades e peculiaridades. Nesse sentido, a preocupação com projetos educativos que oportunizem ao alunado a capacidade crítica sobre os conteúdos trabalhados e a consciência da sua utilização na escola e na vida. Fizemos as considerações finais com ênfase em tópicos que resumem a nossa aprendizagem a partir da investigação que realizamos e se referem também, na maioria, pelas interpretações às respostas dos professores na pesquisa: o que sugerem os professores para a ampliação da formação contínua em serviço.

A organização foi pensada em nosso tempo de prestação de serviço e docência na Escola Municipal José Marra da Fonseca que, no dia vinte e quatro do mês de março do ano de dois mil e dezenove, completamos 27 anos de experiência no serviço administrativo, em sala de aula e na gestão escolar. Essa organização é para exemplificar o modo como se processa o nosso desenvolvimento profissional docente, que não ocorre do dia para a noite e sim a partir de múltiplas ações individuais e coletivas, dentro e fora dos muros da escola, adquirindo habilidades e competências através das experiências vivenciadas, pelos estudos que, gradativamente, configuram nossa identidade profissional e nos tornam sujeitos mais qualificados e comprometidos socialmente com a educação de nosso país.

Ao finalizar a dissertação, observamos que o jardim da educação está florido porque os elementos da natureza contribuíram para que pudessem germinar, florir e trazer a beleza aos

olhos daqueles que admiram as cores, as formas e os odores que exalam e que ainda servem de alimento aos seres menores que aproveitam, pela recíproca troca, para a dádiva e continuidade da vida.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 159-190.
- ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.
- ALMEIDA, Maria Izabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: **Formação contínua de professores**. Brasília: MEC/Seed/TV Escola, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL Lizete Shizue Bomura (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.
- ARAÚJO, Sandra Regina de. **O que sabem sobre pesquisa professores dos anos iniciais do ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ASSUMPCÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde os professores. In: **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BALL, Steffen. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- BARBIER, Jean-Marie; CORIDIAN, Charles; LESNE, Marcel; MAILLEBOUIS, Madeleine. **L'analyse des besoins en formation**. 2. ed. rev. e aum. Paris: Robert Jauze, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; QUADROS, Claudemir. História da formação docente no Brasil. In: QUADROS, Claudemir (org.). **Histórias e memórias dos 50 anos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria**. Santa Maria: Unifra, 2005. p. 34-68.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 45-67.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

BITENCOURT, Elaine Aparecida de Melo de; MACEDO, Márcio de. **Educação: a ausência da família na história da aprendizagem escolar (2017)**. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Elaine-Aparecida-de-Melo-de-Bitencourt.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010b. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010b. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 15 de dezembro de 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2002a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. (BRASIL, 2002b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12796/13**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar**. Brasília: Inep, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação superior 2016**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/>. Acesso em: 15 out, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2018**. Brasília: Inep. 2019.

BRUSCHINI, Maria Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. In: **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, 179-191, 2013.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; DIAS, Marlei José de Souza; SILVA, Anair Araújo de Freitas. Constituição da Identidade Profissional Docente e as Ações Formativas na Universidade Federal de Uberlândia. In: **Anais do XIII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e XVI Semana da Pedagogia**. Universidade Federal de Uberlândia. Setembro, 2016. p. 2588-2604. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/54812658-Sumario-1-a-professoralidade-na-docencia-do-ensino-superior-darlene-silva-dos-santos-cristiana-barra-teixeira-elaine-pontes-bezerra-ufu.html>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. Relatório (Estágio Pós-Doutoral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>

CAZÉ, Clotildes et al. Jorge, o menino amado: Pibid/Temart em uma proposta interdisciplinar na cultura corporal. In: LOPES, Amélia et al. (org.). **Trabalho docente e formação, políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. p. 5637-5651.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. In: **Trans/Form/Ação**, v. 36, n. 2, p. 63-84, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000200005>

CHAUI, Marilena de Souza. “Ideologia e educação”. In: Revista **Educação e Sociedade** n.5. São Paulo: Cortez Editora/Associados, 1980.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. In: **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LITTLE, Susan L. **Inside outside: teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

COELHO, Edgar Pereira; SANTOS, Marcelo Loures dos; BARBOSA, Willer Araujo. “O mundo não é, o mundo está sendo”: Paulo Freire um educador e filósofo de uma existência engajada. In: **Existência e Arte**, v. 5, n. 5, p. 1-9, 2010.

CORALINA, Cora. **Meu livro de Cordel**. 8ª ed., São Paulo: Global Editora, 1998.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. Seleção de Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 2004.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

COSTA, Rafael Fernando da; OLIVEIRA, Rita de Cássia de; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. Professores e sua formação no mundo capitalista. In: **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 142-158, 2018.

COVER, Ivânia. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 68-81. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.924>

CRUZ, Maria Lúcia Reis Monteiro da. Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldade de aprendizagem. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO**, 1., 2014, Rio de Janeiro. Anais. 2014. Disponível em: <<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CRUZ, Márcia Maria. **Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores na educação básica do país**. Estado de Minas, 20 ago. 2015. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-25.

CUNHA, Maria Isabel da; FOSTER Mari Margarete; SILVA, Vera Lucia Reis da Estratégias de assessoramento pedagógico e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação tecnológica no Brasil. In: LOPES, Amélia et al. (org.). **Trabalho docente e formação, políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 5390-5412.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre. A relação teoria-prática na ação docente. In: **Educação em Debate**, v. 10, n. 13, p. 40-51, 1987.

DAVID, Nivaldo A. N. Entrevista com José Carlos Libâneo: perspectivas de uma pedagogia. In: **Pensar a Prática**, n. 1, p. 1-21, 1998. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DAVOGLIO, Tércia Rita; SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 175-182, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 113-133.

DENÓFRIO, Darcy França (org.). **Cora Coralina**: melhores poemas. São Paulo: Global, 2004.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. <https://doi.org/10.7476/9788579831065>

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 986-1003, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300013>

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.131, p.299-324, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes: 1987.

ESTRELA, Albano. Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In: NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomaz S. (org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, Papirus, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido. São Paulo: Paulus, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas. Brasília: Incra/MDA, 2008. p.39-66.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 206-222, 2010. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art13_38e.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38e.8639759>

FERREIRA, Maria José Moraes Abrantes. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, Natália; REZENDE, Marcela Torres; MOSTAFA, Josefa; LOBATO, Ana Laura. **Retrato das desigualdades de gênero e raça - 1995 a 2015**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE); CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS ECONÔMICO-SOCIAIS (CEPES). IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. Nuances, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 189-208, dez. 2003. <https://doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.404>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito pesquisador. In: FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Victor; LINHARES, Célia (org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999. p. 201-215.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723767>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Ana Lúcia de. Souza. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In.: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/.../Pedagogia%20do%20inédito%20viável%20-%20Ana%20>>. Acesso em: 22 out. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Memória de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003a. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003b. <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GENTILE, Paola. **Entrevista com Antonio Nóvoa** (maio 2001). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 4 out. 2018.

GERALDI, Corinta; FIORENTINO, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 129-150.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI Andréa Maturano. **As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural**. Uberlândia-MG, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0432.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018

GOMES, Mariana Soares. **Necessidades formativas de professores alfabetizadores de crianças: um estudo de caso no município de Natal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Trabalho, conhecimento, descoberta do ser sujeito: um desafio para a escola. In: **Contexto & Educação**, v. 11, n. 46, p. 74-104, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOUVÊA, Leila Vilas Boas. **Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HONORATO, Pricilla. **Professores: eles querem transformar o país, mas a gente tem de deixar** (30 jul. 2018). Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/pesquisaprofissaodocente>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor** 25 jun. 2014). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor/21206>. Acesso em: 18 out. 2018.

IÓRIO, Ângela Cristina Fortes. Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca. In: LOPES, Amélia et al. (org.). **Trabalho docente e formação, políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 5377-5389.

ITAÚ SOCIAL; TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Profissão Professor** (jul. 2018). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822>. Acesso em: 24 out. 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: CANEBC, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACANALLO, Luciana Figueireiro et al. Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campo Grande: Uniderp, 2007. p. 157-158.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – Cemepe na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia (1991-2000)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LENCIONI, Caio. **1 em cada 3 professores brasileiros faz jornada dupla**. Observatório do Terceiro Setor, 23 fev. 2018. Disponível em: <<https://observatorio3setor.org.br/carrossel/1-em-cada-3-professores-brasileiros-faz-jornada-dupla/>>. Acesso em: 18 out. 2018.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Ruth de Moraes. **Necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em física e em matemática**: compreensão em situações reflexivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **Memória de si, história dos outros**: Jerônimo Arantes, a educação, a política e a história em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: **EDUCERE**, 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. p. 4048-4061.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria e educação**: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

LOURENÇO Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. In: **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. “Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências” IN: LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem** – Componente do ato pedagógico. CORTEZ Editora, 2011

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre, Artmed 2000.

MACHADO, Célia Maria Borges et al. Formação contínua em serviço e em rede: o papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz na gestão 2013-2016. In: NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo (org.). **Rede pública pelo direito de**

ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017, v. 1, p. 1-202.

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos:** a linguagem do sentir. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro.** São Paulo: Abril Cultural, 1978

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Centauro, 2002.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil:** condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília/Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

MAX-NEFF, Manfred A.; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martin. **Desarrollo a escala humana:** conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Montevideo: Nordan, 1993.

MAZZUOLI, Valério; ALVES, Waldir. **Acumulação de cargos públicos:** uma questão de aplicação da Constituição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MEIRELES, Cecília. Canção mínima. In: MEIRELES, Cecília. **Vaga música.** 2001. p. 359.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação de professores.** Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 45-60, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300003>

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo.** 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? In: **Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto-lei nº 1.058**, de 31 de dezembro de 1943. Fixa a divisão administrativa e judiciária do Estado de Minas Gerais, que vigorará, sem alteração, de 1º de janeiro de 1944 a 31 de dezembro de 1948, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:decreto.lei:1943-12-31;1058>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronea e o Procampo. In: **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MONTEIRO Cecília. **Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2014.

MORAES, Vinicius de. **Rancho das flores**. Disponível em: <<https://som13.com.br/vinicius-de-moraes/rancho-das-flores>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Refletindo sobre a formação continuada dos profissionais da educação em nosso país. In: ESPINOZA, Ana Maria et al. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vida, 2010. p. 71-77.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas, Papirus, 2012,

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda** (2013). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun.,2014.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis pedagógica: ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. **Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia**. 10º Encontro Nacional de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281526063_RODAS_DE_CONVERSA>

_E_OFICINAS_TEMATICAS_EXPERIENCIAS_METODOLOGICAS_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM_EM_GEOGRAFIA>. Acesso em: 2 ago. 2018.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo (org.). **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender**: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo; RIBEIRO, Andréa Porto; OLIVEIRA, Cleber Ferreira. Pesquisa com profissionais da educação básica e políticas públicas de formação continuada: diálogos pertinentes. In: **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 147-167, 2017. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9709>

NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Ângelo Custódio Neri de. **A formação de professores na educação do campo**: uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. (Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor** (2012). Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de; SILVA, Renata Rastrelo; PAULA, Dilma Andrade de. Entre o rural e o urbano: modos de vida no distrito de Cruzeiro dos Peixotos no município de Uberlândia (MG). In: SOARES, Beatriz Ribeiro; OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de; MARRA, Thiago Batista (org). **Ensaio Geográficos**. Uberlândia: PET Geografia, 2006. p. 73-92.

OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de. **Travessia colaborativa**: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus

Caxias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Instituto de Pesquisas Aplicadas, 2003.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Education at a glance 2018: OECD Indicators**. Paris, OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>>. Acesso em: 24 out. 2018. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

PACHECO, José Augusto de Brito; FLORES, Maria Assunção A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Machesini de; POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. O estudo de caso; aspectos pedagógicos e metodológicos. In: **Revista de Ciências Médicas**, v. 5, n. 2, p. 76-82, 1996.

PAEZ, Fabiana Martinello. **A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

PALHARES, Isabela. **Brasil cai para última posição em ranking sobre prestígio do professor** O Estado de S.Paulo, 7 nov. 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

PASSOS, Ederson de Oliveira. **Necessidades formativas em matemática representadas nas vozes de um grupo de professoras dos anos iniciais da rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. In: **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, p.188-202, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em Formação - Saberes Pedagógicos.** Estágio e Docência. São Paulo. Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Poiesis, v. 3, n. 4; p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma. Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

POMBO, Olga. O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência.** Lisboa: Texto, 1993. p. 8-14.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcante; LIMA, Taissa de Porto. O Legado de Paulo Freire para a Formação Permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de Professores. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/S. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 186-210, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 11 de março de 2018.

PRADA, Luís Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. Aprendizagem para a docência e experiências profissionais do professor da educação superior. In: LOPES, Amélia et al. (org.). **Trabalho docente e formação, políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança.** Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 5343-5355.

QEDU. **Resultado pesquisa Prova Brasil 2015 do Ministério da Educação (2017).** Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 23 set. 2018.

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. **Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2005, v. 21 n. 3, p. 309-317, 2005. p. 8-14. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300007>

RAYS, Osvaldo Alonso. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma

Alencastro (org.). In: **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Para uma releitura das relações entre teoria e prática em educação: contribuições de Habermas. In: **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20, n. 1, p. 119-140, 2015.

RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, 2016.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 31, p. 91-120, 2003.

ROCHA, Aristeu Castilhos da POZZEBON Maria Catharina Lima. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em história. In: **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 71-98, 2013. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2013v19n1p71>

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

_____. RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512008000400009>

SÁ, Márcio Gomes de; MOURA, Guilherme Lima. **A crítica discente e a reflexão docente**. Cadernos Ebape, v. 6, n. 4, p. 1-10, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 63-92.

SANTI, Josefina Valentini de. **Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores de 6º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA Carla Cristie de França; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha Maia de. Formação de professores: o desafio da prática. In: XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. **Anais**. 2017, p. 4642-4654. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. In: **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) **Marxismo: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 1984.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772-787, 2013. <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2012v4n8p124>

SILVA, Francisco Jose Dias da. **As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Rosemary Guillardida. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008.

SILVA, Valdiclea Machado da. **Ações de formação continuada**: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (org.). **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOARES, Sebastião Silva. Formação de professores e o Plano Nacional de Educação 2014/2024: alguns pontos para reflexão. In: CURY, Daniel Gonçalves; SOARES, Sebastião Silva. **Plano Nacional de Educação**: novas reflexões e velhos debates no âmbito das políticas educacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 40-66.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina - PI**: revelações a partir de histórias de vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. Formação de professores no contexto da educação do campo: problematizando práticas de pesquisa. In: **Tuiuti: Ciência e Cultura**, n. 46, p. 13-27, 2013.

SOUZA, Nádia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Seminário Ciências Sociais e Humanas**, v. 22, p. 5-12, 2001. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2001v22n1p5>

SOUZA, Regia Maria Silvestre da Silva. **Práticas pedagógicas e necessidades da formação docente**: uma odisseia do cotidiano da escola de ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND Danielle., **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. e Soc. v.21 n.73 Campinas, Dez. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000400013>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

TÁVOLA, Artur da. **Ter ou não ter namorado**. Disponível em: <<http://www.crmpr.org.br/publicacoes/cientificas/index.php/iatrico/article/viewFile/585/571>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Pesquisa mostra que 12% dos pais são comprometidos com a educação dos filhos. **Agência Brasil**, 6 nov. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-11/pesquisa-mostra-que-12-dos-pais-sao-comprometidos-com-educacao-dos-filhos>>. Acesso em: 11 set 2018.

TORGA, Miguel. **Portugal**. Coimbra: Ed. do Autor, 1950.

TORRES, Rosa Maria. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACIÓN SANTILLANA. **Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente**. Madrid: Documentos em Debate, 1999. p. 99-112.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. **Decreto nº 14.035**, de 30 de abril de 2013. Dispõe sobre os programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção do Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos, e os respectivos núcleos de trabalho de vinculação de cada projeto. (UBERLÂNDIA, 2013b). Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/7602.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações teóricas/práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do Conselho Municipal de Educação: um convite à reflexão coletiva sobre**

o ano letivo/escolar de 2016. Uberlândia, 2016a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Marra da Fonseca.** Uberlândia, 2016b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal José Marra da Fonseca. Plano de Formação. **Contexto educacional da Escola Municipal José Marra da Fonseca: desafios e propostas (2015).** Uberlândia, 2015.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal José Marra da Fonseca. Plano de Formação. **As políticas públicas na formação docente e seus impactos no cotidiano escolar.** Uberlândia, 2016b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 11.967**, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1196/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-este-ato-ainda-nao-esta-disponivel-no-sistema>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei 11.444**, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. (UBERLÂNDIA, 2013a). Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16875.pdf. Acesso em: 13 fev. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei complementar nº 347**, de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 20 de fev. 2004. Disponível em: <https://cm-uberlandia.jusbrasil.com.br/legislacao/841608/lei-complementar-347-04>. Acesso em: 12 set. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Cemepe**: Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/30/2427/cemepe.html>. Acesso em: 12 fev. 2018.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIEIRA, Leonardo. País é o pior em ranking de exclusividade de docentes, o que prejudicaria qualidade do ensino. **O Globo**, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/60-dos-professores-no-brasil-sao-obrigados-trabalhar-em-mais-de-uma-escola-diz-estudo-13003976>. Acesso em: 18 out. 2018.

VITORINO, Fabrício. Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor. **O Globo**, 8 nov. 2018. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

WALLER, Robert James. **As pontes de Madison**. São Paulo: Planeta, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YAMASHIRO, Carla Regina Calone. **A emergência da “necessidade formativa docente” no campo discursivo da formação de professores no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Caro(a) professor(a) do Ensino Fundamental I e II

QUESTIONÁRIO N°: _____

Realizo uma pesquisa intitulada “A Formação de Professores da Educação Básica: das Necessidades Formativas ao Desenvolvimento Profissional Docente”, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Conto com a sua colaboração para responder esse questionário, cujo objetivo é coletar dados de professores que atuam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola na Zona Rural no Município de Uberlândia-MG, relativos ao perfil, formação acadêmica e as necessidades e/ou dificuldades relacionadas à prática docente. Peço a gentileza de responder as questões apresentadas e fazer comentários, caso considere necessário. Asseguramos o anonimato e a confidencialidade das respostas e esclarecemos que sua participação é voluntária.

Agradeço sua atenção por dispensar parte do seu precioso tempo, contribuindo com a pesquisa e as reflexões sobre a formação docente.

Atenciosamente,
 Ivana Ferreira dos Santos

QUESTIONÁRIO

I-DADOS PESSOAIS (CARACTERIZAÇÃO)

1-Código do participante: _____

2-Sexo: () feminino () masculino () outro: _____

3-Estado civil:

<input type="checkbox"/> Solteiro(a)	<input type="checkbox"/> Casado(a)	<input type="checkbox"/> Viúvo(a)	<input type="checkbox"/> Divorciado(a)	<input type="checkbox"/> Separado(a)
<input type="checkbox"/> outro:				

4-Idade: _____ anos

5-Você se considera:

<input type="checkbox"/> Pardo	<input type="checkbox"/> Branco	<input type="checkbox"/> Preto	<input type="checkbox"/> Amarelo	<input type="checkbox"/> Nenhuma(a)
<input type="checkbox"/> outro:				

II-FORMAÇÃO ACADÊMICA

1-Inicial

Curso	Instituição	Ano Conclusão
Licenciatura () Qual?	Pública () Privada ()	
Bacharelado () Qual?	Pública () Privada ()	
Pedagogia ()	Pública () Privada ()	

2-Pós-graduação:

Curso	Instituição	Ano Conclusão
Especialização () Qual?	Pública () Privada ()	
Mestrado () Qual área?	Pública () Privada ()	
Doutorado () Qual área?	Pública () Privada ()	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

3-Você considera importante a formação profissional inicial para o desempenho da sua função docente?

() SIM () NÃO () EM PARTE

Comente quanto a sua formação inicial impactou ou impacta na realização de seu trabalho docente e na qualidade da educação:

4-Em sua opinião, o que deveria mudar nos cursos de formação inicial de professores, para que contribua com para a prática docente e a realização de um ensino que de fato promova a aprendizagem?

III-SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1-Você mora no distrito onde está localizada esta escola: () Sim () Não

2-Caso não resida no distrito onde está localizada esta escola, indique como e quanto tempo leva para deslocar-se de sua residência: _____

3-Tempo de atuação: a-Nesta

escola: _____ b-Na

docência na Educação Básica: _____ c-Na

docência na Educação Superior: _____

4-Nível de ensino em que atua nesta escola:

() Ensino Fundamental I	() Ensino Fundamental II	() Ensino Fundamental I e II
--------------------------	---------------------------	-------------------------------

5-Atualmente onde você trabalha:

Rede	Situação funcional	Nº cargos
() Instituição da Rede Pública Municipal	() efetivo () contrato	
() Instituição da Rede Pública Estadual	() efetivo () contrato	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

<input type="checkbox"/> Instituição de Ensino da Rede Particular	<input type="checkbox"/> contratado <input type="checkbox"/> estagiário	
<input type="checkbox"/> Outro vínculo empregatício	<input type="checkbox"/> autônomo <input type="checkbox"/> funcionário	

6-Carga horária semanal de trabalho, que você cumpre, na docência ou fora dela:

Na docência (Módulos I e II) / Hora relógio	
<input type="checkbox"/> 20 horas semanais	<input type="checkbox"/> 60 horas semanais
<input type="checkbox"/> 40 horas semanais	<input type="checkbox"/> 80 horas semanais

7- Quais os motivos levaram você a escolher à docência como sua principal função?

8-Você se considera um(a) bom(boa) professor(a)? SIM NÃO EM PARTE.

Justifique sua resposta:

IV-FORMAÇÃO CONTÍNUA

1-Você participou da Formação Contínua, nesta escola, no ano de 2015-Tema: Contexto Educacional da Escola Rural, desafios e propostas?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<p>Se NÃO PARTICIPOU, justifique sua resposta:</p> <p><input type="checkbox"/> O tema não foi do meu interesse;</p> <p><input type="checkbox"/> Não tive tempo para o desenvolvimento dos estudos;</p> <p><input type="checkbox"/> Optei pela formação no Cemepe. Qual? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Outra? Quais? _____</p>	

2-Participou da Formação Contínua, na escolar, no ano de 2016- Tema: As políticas públicas na formação docente e os impactos no cotidiano escolar, em 2016?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Fórum de discussões	() escola	() CEMEPE
Curso de formação contínua	() escola	() CEMEPE
Grupos de estudo por área	() escola	() CEMEPE
Encontros/troca de experiências entre professores da escola e de outras unidades escolares	() escola	() CEMEPE
Outras estratégias não mencionadas. Quais?	() escola	() CEMEPE
	() escola	() CEMEPE

V- SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES

1-Escreva a seguir, **QUATRO** necessidades (o que você identifica como lacuna ou dificuldade profissional/formação) que percebe em si mesmo, ao desempenhar suas funções de professor(a):

a)
b)
c)
d)

2-Dos itens elencados no quadro a seguir, **quais você considera necessários e relevantes para serem trabalhados** em ações de formação contínua com professores e professoras, em diferentes espaços, principalmente na escola em que trabalha? Assinale seu grau de interesse de 1 à 5, sendo **um** (nenhum interesse) e **cinco** (muitíssimo interessado):

TEMAS	ESCALA DE INTERESSE				
Políticas educacionais/Legislação da Ed. Brasileira	5	4	3	2	1
Conteúdo do componente curricular que ministra	5	4	3	2	1
Prática de planejamento de aulas	5	4	3	2	1
Assuntos didáticos-pedagógicos	5	4	3	2	1
Relações interpessoais (alunos e colegas de profissão)	5	4	3	2	1
Sistema de avaliação da aprendizagem	5	4	3	2	1
Desenvolvimento profissional	5	4	3	2	1
Trabalho interdisciplinar	5	4	3	2	1
Aprendizagem colaborativa	5	4	3	2	1
Ser professor de Educação Básica de escola rural	5	4	3	2	1
Saberes docentes	5	4	3	2	1
Ética profissional docente	5	4	3	2	1
Pedagogia de Paulo Freire	5	4	3	2	1
Ser professor reflexivo	5	4	3	2	1
Outros que não foram citados acima. Quais?	5	4	3	2	1

3- Apresentamos no quadro abaixo uma relação de situações que você possivelmente enfrenta nouseu dia-adia como professor da educação básica. Indique no **quanto CADA UMA DELAS influencia na realização do**

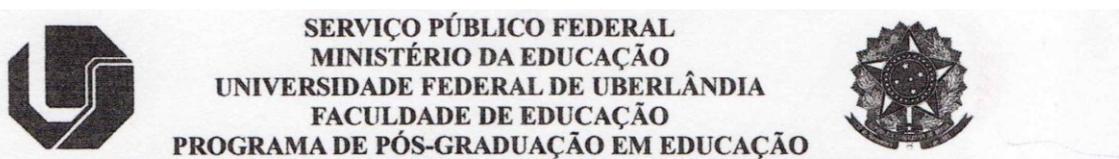
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

seu trabalho e se constitui como dificuldade para a efetivação do ensino. Marque X no grau de dificuldade:

Ação	Situações	Extremamente 5	Muito 4	Mais ou menos 3	Não muito 2	De modo algum 1
Condições de trabalho	Realizar funções para as quais não teve qualificação profissional					
	Perda de tempo no trajeto de ida e volta para a escola					
	Situação salarial					
	Falta de recursos tecnológicos e midiáticos					

	Ausência da família na educação dos filhos					
	Acúmulo de atividades burocráticas					
Formação Docente	Avaliação dos alunos: como? Quando? Porque?					
	Sobre o planejamento das aulas					
	Utilização dos recursos tecnológicos					
	Compreensão das metodologias de ensino					
	Tempo de estudo insuficiente para a pesquisa					
	Educação para a escola rural					
	Relação dialógica na formação docente					
Relação Professor/aluno	Controlar a questão disciplinar dos alunos					
	Motivar os estudantes					
	Ter bom relacionamento com os alunos					
	Trabalhar com estudantes do AEE					
	Trabalhar com estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem					
	Relacionar com a família dos alunos					
Relação Coletiva	Mediar conflitos em sala de aula					
	Relacionar com os gestores (direção e coordenação)					
	Relacionar com colegas de trabalho					
	Trabalhar de forma interdisciplinar					

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**Necessidades formativas na educação básica: contribuições à formação contínua e ao desenvolvimento profissional de professores(as) do ensino fundamental em uma Escola Rural do Município de Uberlândia, MG**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos e Ivana Ferreira dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Nesta pesquisa como objetivo, nós estamos buscando: articular as necessidades formativas dos professores que atuam do 1º ao 9º ano, relacionadas ao processo de alfabetização e letramento ao movimento de formação contínua dos mesmos, para que processo formativo possa, gradativamente, se constituir-se, de fato, uma ação contínua capaz de fomentar atitudes autônomas para o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Ivana Ferreira dos Santos, na própria Unidade Acadêmica dos docentes participantes, no primeiro bimestre letivo do ano de 2018. Na sua participação você, professor(a) que atua nas séries de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, responderá a um questionário, com questões abertas e fechadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Destacamos que poderão ocorrer riscos na pesquisa se houver a identificação dos participantes. No entanto, as pesquisadoras, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), zelarão para que haja sigilo absoluto das identidades, uma vez que o questionário, para a coleta de dados, terá apenas pseudônimo. Os benefícios da pesquisa serão pessoal e profissionalmente, uma vez que o estudo levantará as necessidades formativas de todos os docentes para análise. Os resultados do estudo servirão de apoio metodológico e pedagógico para a complementação dos documentos oficiais e para a compreensão de que as necessidades estão intrinsecamente ligadas às aprendizagens e dificuldades dos alunos. Os dados quantificados serão analisados teoricamente e poderão ser utilizados pelos profissionais, ampliando sua compreensão sobre o conteúdo e a metodologia como princípio colaborativo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 118, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 02 de maio de 2018.

Profa. Dra. Vanessa T. B. Campos – PPGED/UFU

Ivana Ferreira dos Santos
Mestranda em Educação – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida(o).

Assinatura do(a) Participante da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Necessidades formativas na educação básica: contribuições à formação contínua e ao desenvolvimento profissional de professores(as) do ensino fundamental em uma Escola Rural do Município de Uberlândia (MG). **Pesquisador:** Vanessa T. Bueno Campos **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 82425517.2.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.669.487

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: Nesta pesquisa estão buscando: articular as necessidades formativas dos professores que atuam do 1º ao 9º ano, relacionadas ao processo de alfabetização e letramento ao movimento de formação contínua dos mesmos, para que esse processo formativo possa, gradativamente, se constituir-se, de fato, uma ação contínua capaz de fomentar atitudes autônomas para o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar. Os participantes responderão a um questionário, com questões abertas e fechadas. As pesquisadoras zelarão para que haja sigilo absoluto das identidades, para isso, na coleta de dados, o questionário terá apenas o pseudônimo. Os pesquisadores optaram pela abordagem quanti-qualitativa por considerarem que relação dialética e política entre o pesquisador e os participantes é um processo de construção colaborativa para o desenrolar da pesquisa, na e pela ação interativa de aprendizagem, de descoberta e de contradição. Este projeto de investigação será realizado com vinte e um professores(as) que lecionam do 1º ao 9º ano em uma escola rural do município de Uberlândia.

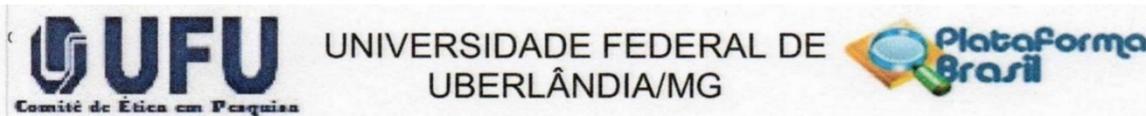
Página 01 de

Metodologia Proposta

A opção metodológica desta pesquisa surgiu a partir da reflexão em torno de uma situação-problema vivenciada pelos professores de uma escola rural do município de Uberlândia e que estava relacionada aos conhecimentos inerentes ao processo de alfabetização e letramento dos alunos. Tal problema culminou num processo formativo cujos encaminhamentos se constituíram, prioritariamente, na perspectiva teórica, deixando lacunas que instigaram o interesse em desenvolver a pesquisa aqui proposta. O desafio colocado é o de compreender os desejos e necessidades formativas dos professores de uma realidade educativa específica, os quais podem revelar suas singularidades, o modo de pensar e agir diante das condições sociais de trabalho e os modos como se relacionam com os demais indivíduos.

Critério de Inclusão

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica		
Bairro:	Santa Mônica	CEP:	38.408-144
UF:	MG	Município:	UBERLANDIA
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4335
		E-mail:	cep@propp.ufu.br



Basicamente são dois os critérios para inclusão de participantes. O primeiro é ser professor efetivo e atuar no ensino fundamental I e II (1º a 9º ano), em sala de aula, na biblioteca ou no laboratório de informática, na escola municipal localizada na zona rural de Uberlândia, escolhida como local de pesquisa. O segundo é ter participado do processo de formação contínua docente nos anos de 2015 e 2016.

Critério de Exclusão

Serão excluídos da pesquisa os professores contratados (não efetivos do quadro do magistério), os que não participaram do processo de formação contínua em 2015 e 2016 e os docentes que fizerem opção por não participar da pesquisa.

Amostra = 21 participantes

Objetivo da Pesquisa: Segundo o projeto:

Objetivo Primário: Compreender a articulação, a partir da interlocução com os professores de uma escola rural da rede municipal de Uberlândia, do processo de identificação das necessidades formativas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento ao desenvolvimento de ações de formação contínua dos mesmos.

Objetivo Secundário: Identificar necessidades imbricadas à prática docente dos professores que atuam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em relação ao processo de alfabetizar na perspectiva do letramento. Relacionar a contribuição das políticas públicas municipais de formação docente, na atual conjuntura brasileira, às necessidades formativas dos professores na perspectiva de novos saberes sobre o processo de alfabetização e letramento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Segundo os pesquisadores: Poderão ocorrer riscos na pesquisa se houver a identificação dos participantes. No entanto, as pesquisadoras, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), zelarão para que haja sigilo absoluto das identidades, uma vez que o questionário, para a coleta de dados, terá apenas o pseudônimo. Quanto aos benefícios: Os participantes da pesquisa se beneficiarão pessoal e profissionalmente, uma vez que o estudo levantará as necessidades formativas de todos os docentes para análise. Os resultados do estudo servirão de apoio metodológico e pedagógico para a complementação dos documentos oficiais e para a compreensão de que as necessidades estão intrinsecamente ligadas às aprendizagens e dificuldades dos alunos. Os dados quantificados serão analisados teoricamente e poderão ser utilizados pelos profissionais, ampliando sua compreensão sobre o conteúdo e a metodologia como princípio colaborativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa importante, cujos resultados poderão contribuir para a formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino fundamental.

Página 03 de

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos Obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência foi atendida.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: março/abril de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que: a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

Poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1010227.pdf	22/03/2018 17:49:50		Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Outros	RESPOSTA_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP.docx	22/03/2018 17:46:29	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	24/01/2018 17:29:32	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	24/01/2018 17:27:39	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2018 17:27:11	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	LINKS_DOS_CURRICULOS_LATTES_DOS_MEMBROS_DA_EQUIPE_EXECUTORA.doc	11/10/2017 14:39:36	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DA_EQUIPE_EXECUTORA.pdf	11/10/2017 14:31:04	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_SECRETARIA_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO.pdf	11/10/2017 14:29:02	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO_COOPERATIVA_PARTICIPANTE.pdf	11/10/2017 14:28:02	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	11/10/2017 14:20:40	IVANA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito

Página 05 de

Situação do Parecer: Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

UBERLÂNDIA, 22 de Maio de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
 (Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br