



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

**ANAIR ARAÚJO DE FREITAS SILVA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE ITUMBIARA - GO**

**UBERLÂNDIA - MG  
2019**

ANAIR ARAÚJO DE FREITAS SILVA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE ITUMBIARA - GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa T. Bueno Campos.

UBERLÂNDIA - MG  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586n  
2019 Silva, Anair Araújo de Freitas, 1969-  
Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II  
[recurso eletrônico] : contribuições para a formação contínua em escolas  
estaduais de Itumbiara - GO / Anair Araújo de Freitas Silva. - 2019.

Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.970>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Ensino fundamental - Formação de professores. 3.  
Professores - Aperfeiçoamento. 4. Educação de crianças - Itumbiara  
(GO). I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959-, (Orient.) II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDU: 37

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE ITUMBIARA - GO**

Anair Araújo de Freitas Silva

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Uberlândia, 21 de fevereiro de 2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa T. Bueno Campos  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara  
(Membro Externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
(Membro Interno)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me concedido sabedoria, força, disposição e por ter encaminhado para que tudo acontecesse no momento certo da minha vida.

Ao meu esposo, Mauro, e aos meus filhos, Aline e Maurício, pela paciência, pela compreensão nos períodos de ausência e pelo apoio na luta diária para realizar os meus estudos. Amor incondicional!

A toda a minha família, pelas palavras de incentivo e de motivação à tarefa de estudar e seguir sempre pela busca dos nossos sonhos.

Às minhas extraordinárias amigas Selma Zago, Pauliana Duarte, Michelle Sacardo e Viviane Honorato, pelas primeiras informações e palavras incentivadoras para realização do Mestrado.

Ao meu grande amigo Juliano Guerra, pelas inúmeras contribuições, palavras de encorajamento e acompanhamento contínuo em todo percurso de estudo, de pesquisa e de produção.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (Gepdebs) - UFU, pela valiosa contribuição à ampliação dos meus conhecimentos e reflexões.

À minha orientadora, Professora Doutora Vanessa T. Bueno Campos, pelos ensinamentos compartilhados, pela paciência docente e pelas contribuições nesse percurso epistemológico, humano, afetivo, reflexivo, doloroso, angustiante, mas prazeroso, gratificante e enriquecedor.

À Professora Doutora Geovana Melo – UFU, por estar comigo e ter acompanhado essa caminhada, oferecendo-me tanta compreensão, sabedoria e contribuições ao meu aprimoramento profissional, pessoal e cognitivo. E pela valiosa colaboração nas Bancas de Qualificação e de Defesa da dissertação.

À professora Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, pela generosidade e pela disponibilidade em estar sempre atenta às minhas dúvidas e por ter compartilhado tantas informações relevantes ao meu estudo.

Ao professor José C. Fusari – USP, pela humildade científica em partilhar seus conhecimentos e apreciar meu projeto de pesquisa, contribuindo significativamente com minhas análises e reflexões.

À professora Maria Simone – UFU, pelos olhares dados à pesquisa no momento da qualificação e que foram significativos ao meu pensamento crítico como pesquisadora.

A todos os amigos e colegas de grupo de estudo, disciplinas cursadas e caminhadas de pesquisa, especialmente Ivana, Cecília, Fernanda Ataídes e Fernanda Quaresma, pelos saberes que aprimoramos, pelas risadas que nos fizeram esquecer momentaneamente da dura realidade e, principalmente, pela aprendizagem colaborativa que desenvolvemos nesse período.

À Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – Seduce/GO, por ter-me proporcionado o afastamento do trabalho para uma maior dedicação aos estudos e à pesquisa.

À Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte – Crece/Itumbiara, na pessoa da professora Sandra de Bessa, por ter aberto espaço para a realização da pesquisa e compreendido sua importância para o contexto escolar.

Aos gestores e gestoras, coordenadoras e coordenadores pedagógicos e de turno das unidades escolares participantes da pesquisa, pelo grande e importante apoio, pela colaboração e pelo incentivo aos docentes na participação nos instrumentos de construção de dados.

Aos professores e professoras que, de maneira afetuosa, responsável e compromissada, disponibilizaram-se a participar da pesquisa e contribuíram significativamente com minhas concepções epistemológicas e reflexivas, como também com o movimento processual da investigação.

À Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, pelo acolhimento e pela contribuição durante todo este caminhar de estudos, de pesquisas, de reflexões e de desenvolvimento acadêmico.

Enfim... Gratidão! Gratidão por todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e para o desenvolvimento da minha pesquisa, fazendo parte desse momento de concretização de intenções e reflexões propositivas à formação contínua de professores da Educação Básica.

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei [...]*

*[...] Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou [...]*

*Almir Sater*

Trecho da música “Tocando Em Frente”.

## RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. A motivação para esta pesquisa surgiu de experiências vividas no campo da formação de professores, como também do desejo de suscitar a prática reflexiva da ação docente no contexto escolar. Levanta como problema as contradições existentes entre as necessidades formativas dos professores e as ações formativas desenvolvidas com e para eles, tendo como objeto de estudo as necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental II das escolas da rede estadual de ensino de Itumbiara-GO. A pesquisa se propõe a conhecer as ações formativas desenvolvidas no contexto escolar e investigar a percepção dos docentes sobre a formação contínua; objetiva analisar e entender quais são as necessidades docentes e se há uma inter-relação delas com as propostas e ações formativas, seja as realizadas pela escola seja pela Secretaria de Educação. É uma investigação que procura conhecer o perfil, a trajetória profissional e formativa desses professores, a fim de compreender os aspectos que podem interferir direta ou indiretamente no sucesso da formação contínua. No aspecto metodológico, o estudo segue os princípios de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, serviu-se do questionário e da correspondência de cartas como recursos para a construção dos dados. É uma investigação que procura apresentar os conceitos que estão imbricados na formação de professores, como também explorar as concepções sobre necessidades formativas, pautando-se principalmente nas ideias de Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006) e Di Giorgi *et al.* (2011), entre outros. São referenciais que nos ajudam na exploração do conceito em estudo como também na análise das necessidades, com o intuito de estratégia de planificação da formação contínua nos contextos educacionais. Ainda nos subsidiaram as ideias de Pimenta e Ghedin (2010), Pimenta (2012) e Freire (1996), quanto à prática reflexiva na carreira dos profissionais do Magistério. No tocante à análise dos dados, balizamos-nos nas proposições de Bardin (2016) e de Barbosa Franco (2018), utilizando a triangulação de informações como propõem Minayo, Souza e Assis (2010), em uma perspectiva crítico-reflexiva das informações construídas com os docentes e sustentadas nos referenciais teóricos utilizados ao longo deste trabalho. A análise expressou que os docentes apresentaram certa dificuldade em refletir sobre a prática didático-pedagógica realizada cotidianamente e em perceberem as fragilidades ou necessidades inerentes ao trabalho docente. Entretanto, identificaram a importância e a essencialidade da formação contínua para a melhoria do desempenho cognitivo, pessoal e institucional, aspectos que se refletem substancialmente no próprio desenvolvimento profissional. A análise também evidenciou que os docentes assumem o desejo de participar de ações formativas, no entanto, esperam que elas sejam mais coerentes com a prática enfrentada por eles e com suas reais necessidades. Ressaltamos que o planejamento das ações formativas deve considerar a rotina excessiva de trabalho e as demandas do cotidiano escolar, ou seja, as condições de trabalho e a valorização profissional, aspectos inerentes ao processo de formação contínua nos contextos escolares. Identificamos, a partir da análise das declarações docentes, que as suas principais necessidades formativas são: o trabalho com alunos com NEE's, a elaboração de aulas e metodologias diversificadas e a relação com os estudantes no tocante à gestão de sala e à participação efetiva nos estudos. Como proposições ao contexto pesquisado, o estudo, após sua conclusão, assumiu o compromisso de socializar os dados nas escolas, contribuir com os momentos de formação nas instituições escolares, disponibilizar a pesquisa aos docentes, enviar um relatório-síntese à SEE-GO e por fim, responder as cartas escritas pelos professores.

**Palavras-chave:** Formação contínua. Necessidades formativas em serviço. Escola Pública. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

This study was carried out in the scope of the Line of Research Educational Knowledge and Practices, in the Mastership Program of Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. It was motivated by living experiences in the field of teaching formation as well as from the desire of to elicit a reflexive practice of education action in a school setting. The research raises as a problem the contradictions existing between the teachers' training needs and the formative actions developed with and for them, having as object of study the needs of the teachers who work in Elementary School II of public schools' system in Itumbiara, Goiás State, Brazil. We intended to implement an interlocution with the formative actions developed in the school setting and to investigate the perception of the teaching staff on this continuous formation, in order to analyze and comprehend what the teacher's needs are and the interrelation between them and the proposals and formative actions done at the school environment, either by the school or the State Education Department. Besides, it is a research that pursues to know these workers' profiles, their professional and formative journey thus comprehending the aspects that may interfere direct or indirectly on the success obtained by this continuous formation. The research follows methodologic paths being based on the principles of an exploratory search of a qualitative approach, using a questionnaire and letters (from mail) as resources for data raising that is held on this study. It is an investigation that aims to present the concepts towards teachers' formation, as well as explore the conceptions about formative needs, having as ground the ideas by Rodrigues and Esteves (1993), Rodrigues (2006) and Di Giorgi *et al.* (2011), among others. They are references that help us on the exploration of the concept here being studied, and also on the analysis of the needs with the objective of getting strategies of a better continuous formation planning in educational contexts. We also got as subsides the ideas by Pimenta and Ghedin (2010), Pimenta (2012) and Freire (1996) towards reflexive practice in the career of magister professionals. Concerning the analysis of the data gathered, we marked out on Bardin's propositions (2011) and Barbosa Franco's (2018), developing an analysis by triangulation as proposed by Minavo, Souza and Assis (2010), one that was guided by a reflexive-critic perspective of the information raised with the teachers, following the theoretical references used throughout this work. The information and data showed that the teaching professionals present some difficulty in reflecting about the didactic-pedagogical practice being done on a regular basis and in noticing the gaps or needs towards the teaching job. However, it has been identified the importance and the indispensability of this continuous formation in order to improve the personal and institutional cognitive performance affecting then their own professional development. The data also pointed that the teaching staff claim to have the desire to attend formative actions though expecting that they are more coherent to their daily faced practice and to their real needs, besides their consideration of relevance this excessive work labor and schools' daily duties, that is, the working conditions and professional awarding that are matters linked to the continuous formation process in school contexts.

**Keywords:** Continuous Formation. Formative needs at work. Public School. Elementary Teaching.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

|         |   |
|---------|---|
| ADA     | Avaliação Dirigida Amostral   |
| Anfope  | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação           |
| Anped   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação               |
| Capes   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior               |
| CEP     | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos                             |
| CF      | Constituição Federal  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação   |
| Conae   | Conferência Nacional de Educação  |
| CP      | Conselho Pleno  |
| Crece   | Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte                       |
| DCN's   | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos  |
| ES      | Espírito Santo  |
| Feclu   | Faculdade de Ciências e Letras de Uruaçu                                  |
| Gepdebs | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior |
| GO      | Goiás   |
| GT      | Grupo de Trabalho   |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                           |
| IES     | Instituição de Ensino Superior  |
| IMB     | Instituto Mauro Borges  |
| Inep    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira                 |
| Ipea    | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                  |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases   |
| MG      | Minas Gerais  |
| MHD     | Materialismo Histórico Dialético  |
| NEE's   | Necessidades Educativas Específicas                                       |
| OCDE    | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                 |
| PAD     | Plano de Ação Dirigido  |
| PEE     | Plano Estadual de Educação  |
| PNE     | Plano Nacional de Educação  |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico   |

|         |  |
|---------|--|
| PRP     | Partido Republicano Progressista                                     |
| PSDB    | Partido da Social Democracia Brasileira                              |
| PUC     | Pontificia Universidade Católica                                     |
| Saego   | Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás                  |
| Seduc   | Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte                  |
| SEE     | Secretaria Estadual de Educação                                      |
| Senai   | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| Sesi    | Serviço Social da Indústria  |
| SME     | Secretaria Municipal de Educação                                     |
| SP      | São Paulo  |
| TCC     | Trabalho de Conclusão de Curso                                       |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                           |
| UE      | Unidade Escolar  |
| UEA     | Universidade do Estado do Amazonas                                   |
| UEG     | Universidade Estadual de Goiás                                       |
| Ufscar  | Universidade Federal de São Carlos                                   |
| UFG     | Universidade Federal de Goiás  |
| UFU     | Universidade Federal de Uberlândia                                   |
| UNB U   | Universidade de Brasília   |
| Unesc   | Universidade do Extremo Sul Catarinense                              |
| Unesco  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unesp   | Universidade Estadual Paulista                                       |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas                                    |
| Unicid  | Universidade Cidade de São Paulo                                     |
| USP     | Universidade de São Paulo  |

## Lista de quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 Levantamento de teses e dissertações.....                                  | 87  |
| Quadro 2 Síntese dos trabalhos analisados.....                                      | 90  |
| Quadro 3 Concepções sobre formação contínua ou continuada.....                      | 98  |
| Quadro 4 Necessidades e/ou dificuldades sentidas em si próprio, pelos docentes..... | 140 |
| Quadro 5 Dificuldades elencadas como extrínsecas aos docentes .....                 | 141 |
| Quadro 6 Áreas e cursos realizados pelos docentes .....                             | 148 |
| Quadro 7 Formação e cursos realizados pelos docentes.....                           | 148 |
| Quadro 8 Consolidação das justificativas dos professores .....                      | 151 |
| Quadro 9 Importância dos estímulos à formação contínua .....                        | 152 |
| Quadro 10. Ações formativas realizadas nas escolas .....                            | 155 |
| Quadro 11 O que é ser um bom professor? .....                                       | 162 |

## Lista de gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 Participação dos professores na correspondência de Cartas .....                        | 112 |
| Gráfico 2 Faixa etária dos professores .....   | 114 |
| Gráfico 3 Estado civil dos docentes .....  | 117 |
| Gráfico 4 Formação em nível superior dos docentes .....  | 118 |
| Gráfico 5 Nível de satisfação sobre a formação inicial .....                                     | 119 |
| Gráfico 6 Atuação na área de formação .....  | 124 |
| Gráfico 7 Ano de conclusão nos cursos do Ensino Superior.....                                    | 128 |
| Gráfico 8 Instituições em que os docentes cursaram Ensino Superior.....                          | 128 |
| Gráfico 9 Formação na Pós-Graduação.....   | 130 |
| Gráfico 10 Formação dos professores (Graduação e Pós-Graduação).....                             | 131 |
| Gráfico 11 Carga horária semanal de trabalho .....   | 134 |
| Gráfico 12 Situação funcional dos docentes.....  | 136 |
| Gráfico 13 Socialização profissional na docência e na Educação Básica .....                      | 138 |
| Gráfico 14 Decorrência das dificuldades na atuação docente .....                                 | 144 |
| Gráfico 15 Participação dos docentes em cursos de formação contínua nos últimos cinco anos ..... | 147 |
| Gráfico 16 Opinião dos docentes sobre participação em cursos similar a ser bom professor .....   | 149 |
| Gráfico 17 Frequência de realização dos momentos formativos na escola.....                       | 154 |

## Lista de tabelas

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1  | Quantitativo de professores .....                            | 48  |
| Tabela 2  | Quantidade de produções/ano .....                            | 89  |
| Tabela 3  | Formação em nível superior – Licenciaturas.....              | 121 |
| Tabela 4  | Motivos mais frequentes nas respostas dos participantes..... | 125 |
| Tabela 5  | Formação em nível superior – Bacharelado .....               | 126 |
| Tabela 6  | Área dos cursos na Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .....     | 132 |
| Tabela 7  | Consolidação das necessidades avaliadas pelos docentes ..... | 143 |
| Tabela 8  | Temáticas mais trabalhadas nos momentos formativos.....      | 156 |
| Tabela 9  | Responsabilidade pela promoção de formação contínua.....     | 158 |
| Tabela 10 | Temáticas e interesse pela formação contínua.....            | 160 |

## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>O MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO: TRILHAS, ENCONTROS E SABERES .....</b>                                      | <b>16</b>  |
| Primeira estação: a formação, mesmo que inconsciente, na escola de 1º e 2º graus ..                        | 18         |
| Segunda estação: o Magistério e o Curso de Pedagogia na constituição docente .....                         | 21         |
| Terceira estação: a carreira profissional e o caminho para o Mestrado .....                                | 24         |
| <b>1 INTRODUÇÃO: A INSPIRAÇÃO E OS APORTES PARA UM ESTUDO.....</b>   | <b>28</b>  |
| <b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: AS ESCOLHAS PARA UMA INVESTIGAÇÃO .....</b>                                   | <b>41</b>  |
| 2.1 Delimitação do contexto pesquisado .....   | 46         |
| 2.2 Apresentação dos participantes da pesquisa .....   | 48         |
| 2.3 Percursos e estratégias traçadas durante o movimento da pesquisa .....                                 | 49         |
| 2.4 Os instrumentos de construção dos dados .....  | 51         |
| 2.4.1 O questionário .....   | 52         |
| 2.4.2 As cartas .....  | 54         |
| 2.5 Os obstáculos enfrentados durante a pesquisa e na construção dos dados .....                           | 57         |
| <b>3 FORMAÇÃO, NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FACES E INTERFACES.....</b> | <b>60</b>  |
| 3.1 Profissão docente: um panorama do cenário brasileiro .....   | 63         |
| 3.2 Formação inicial: a base para se tornar professor.....   | 65         |
| 3.3 Formação docente: o que dizem os marcos legais .....   | 70         |
| 3.3.1 Na esfera federal .....  | 70         |
| 3.3.2 Na esfera estadual .....   | 75         |
| 3.4 Necessidades formativas: conceito e cenário das pesquisas acadêmicas .....                             | 80         |
| 3.5 Formação contínua ou continuada: a escolha por um conceito .....                                       | 96         |
| 3.6 Formação e desenvolvimento profissional: construindo e transformando a docência .....                  | 103        |
| <b>4 UMA RELAÇÃO DIALÓGICA: ANÁLISES REFLEXIVAS COM OS DADOS .....</b>                                     | <b>110</b> |
| 4.1 As cartas: uma síntese das memórias dos professores .....  | 111        |
| 4.2 De quem falamos: o perfil e a formação dos participantes.....  | 114        |
| 4.3 Implicações na formação docente: a experiência e a extensão do trabalho .....                          | 129        |
| 4.4 As necessidades formativas elencadas pelos docentes .....  | 139        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.5 As opiniões dos participantes sobre a formação contínua .....  | 145        |
| 4.6 A formação contínua no contexto escolar.....   | 153        |
| 4.6 Os interesses dos docentes na formação contínua .....  | 158        |
| <b>V CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUSCITAR E MOTIVAR A CONTINUIDADE<br/>INVESTIGATIVA.....</b>                                    | <b>166</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>171</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>187</b> |
| APÊNDICE A – Roteiro de apresentação da pesquisa nas escolas .....   | 187        |
| APÊNDICE B - Questionário respondido pelos professores.....  | 188        |
| APÊNDICE C - Roteiro de escrita das cartas .....   | 193        |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>195</b> |
| ANEXO A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....   | 195        |
| ANEXO B Correspondência eletrônica enviada aos autores sobre o conceito de<br>Formação Contínua e Formação Continuada..... | 196        |
| ANEXO C Respostas dos autores sobre o conceito de Formação Contínua e Formação<br>Continuada .....                         | 197        |
| ANEXO D - Autorização dos autores para a utilização de suas falas na<br>dissertação .....                                  | 202        |
| ANEXO E – Transcrição das cartas escritas pelos professores.....   | 207        |

## O MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO: trilhas, encontros e saberes

---

*Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.  
(Cora Coralina – 1997, p. 139)*

Os singelos versos da poetisa goiana Cora Coralina representam a minha<sup>1</sup> trajetória como eterna aprendiz com a própria vida, com as experiências, com as trocas, com os recomeços e, principalmente, com a busca contínua pelo conhecimento, deixando de lado o medo de errar, o medo de não saber, e dando lugar à vontade de conhecer algo novo, de entender o desconhecido, de compartilhar o aprendido, enfim, retirando as pedras e plantando roseiras. Recomeçando sempre. E foi com essa forma de pensar, de ver a vida, seja a pessoal seja a profissional, de perceber minhas necessidades, minhas lacunas, que me fez chegar aonde cheguei, ou seja, uma pesquisadora iniciante na área da Educação.

Trilhei... caminhei... encontrei... relacionei... compartilhei... aprendi. E, a cada passo dado, convivi com muitos obstáculos, desafios e até alguns estímulos para desistir da caminhada. E todos enfrentei. Estímulos proferidos com o intuito de quebrar a minha esperança de querer e de acreditar no poder da Educação na vida das pessoas e no processo de humanização de uma sociedade.

Confesso que a tarefa de escrever não é fácil, no entanto, aprendemos muito com essa ação, pois descobrimos capacidades que outrora não possuíamos. O ofício da escritura tem feito parte da minha existência desde os primeiros anos de escola. E, para iniciar esse processo de escrevente, fortaleço-me na ideia de Larrosa e Kohan (2015, p. 5), baseados na assertiva de Foucault: “[...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”.

Seguindo essa forma de pensar e com essa força, é que procuro, a partir deste momento, transpor em ideias, palavras e parágrafos, aquilo que consegui compreender, apreender, incorporar e, a cada dia, agregar à minha formação docente, que hoje, nesta marcha de aprendizagem acadêmica, por meio da construção da minha dissertação, represento com esses vocábulos: *Trilhas, Encontros e Saberes*.

---

<sup>1</sup> Apenas nesta seção, em que traço minha trajetória até chegar ao momento de conclusão do Mestrado, será usada a primeira pessoa do singular. No restante, será usada uma linguagem mais impessoal.

Depois de muito pensar, repensar, meditar e de me enxergar inserida em um processo de escrita e de reescrita, de idas e vindas, de (re)construção, escolhi essas três palavras por representarem todo o percurso de vida que percorri desde quando entrei na escola, no ano de 1977 até o momento presente, e que favoreceram meu desenvolvimento profissional.

O porquê dessas palavras? É simples.

Para que fique mais claro e o meu propósito seja compreendido, registro, a seguir, uma modesta e singela definição ou explicação que, com certeza, evidenciará minha intenção: *Trilhas*, porque representam os inúmeros caminhos, os diversos lugares e os diferentes ambientes por onde passei e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação, apesar de, em muitos momentos, ainda não saber se essa formação seria, futuramente, a “formação docente”. *Encontros*, porque representam todos os momentos, as significativas oportunidades e as distintas pessoas com as quais encontrei, envolvi-me e que, consciente ou inconscientemente, ensinaram-me, motivaram-me e até me humilharam, mas, mesmo assim, favoreceram o meu crescimento, a minha busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, o meu desenvolvimento pessoal e profissional. *Saberes*, porque representam tudo o que ouvi, tudo o que compartilhei, o que compreendi, o que aprendi e o que me fizeram ser e me constituir como e na pessoa e na profissional que sou hoje.

Com certeza os termos – *trilhas, encontros e saberes* — fizeram, fazem e farão parte da minha história e estarão embrenhados na minha existência, pois vou continuar passando por outros caminhos, por outras ambiências e por diferentes lugares. Vou continuar desfrutando de importantes momentos, relevantes oportunidades e encontrando pessoas. E, por fim, vou continuar lendo, ouvindo, aprendendo, compartilhando saberes e conhecimentos e, assim, produzindo novas ideias, novas aprendizagens, novas descobertas e construindo a minha história pessoal, emocional e profissional, pautada sempre em minhas necessidades, objetivando a melhoria da prática docente, favorecendo, assim, meu desenvolvimento profissional.

Ao me organizar para compor esta escrita, tenho como objetivo dialogar com quem possa ler estas poucas linhas, a ideia de uma relação entre a minha trajetória de vida entrelaçada ao meu objeto de pesquisa (as necessidades formativas), ao processo de formação docente, que faz parte das discussões e dos estudos para este trabalho, e a relação com o meu desenvolvimento profissional.

Tenho a intenção de tentar encontrar, por meio da escrita, como me constituí professora e o que ocorreu em minha trajetória de vida, de maneira positiva ou negativa, que teve intrínseca relação com a minha formação e com o meu desenvolvimento profissional docente. Quais foram

as estações vividas e as mudanças ocorridas. Uma relação que no momento vivido pode ter sido realizada inconscientemente, mas, no momento presente, coloca-se de maneira clara e consciente, fazendo-me compreender como a nossa história de vida, em todos os aspectos, pode influenciar e favorecer a constituição da pessoa e profissional que vamos nos tornando a cada momento histórico, social e cultural da nossa caminhada existencial.

### **Primeira estação: a formação, mesmo que inconsciente, na escola de 1º e 2º graus**

*Ninguém nasce feito.  
Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.*  
Paulo Freire (2001a, p. 40)

Nasci em 22 de agosto de 1969, na cidade de Goianésia, no estado de Goiás. Desde muito cedo fui uma criança bastante curiosa, sorridente e que gostava de conversar com todo mundo. Mesmo sendo bem pequena, tanto na idade quanto na estatura, já ajudava minha mãe com as tarefas domésticas em geral e me interessava em aprender as coisas que ainda não sabia.

Iniciei minha vida escolar aos oito anos entrando na primeira série do antigo Primeiro Grau, na Escola Estadual Laurentino Martins, na mesma cidade onde nasci. Naquela época, as crianças eram alfabetizadas nessa série, então, graças ao meu empenho e dedicação aos estudos, ao meu fascínio pela leitura e ao carinho e dedicação da minha inesquecível professora Nilza, aprendi a ler e escrever com muita satisfação e prazer. Isso provocou em mim uma imensa alegria. Começavam ali, minhas primeiras leituras e produções escritas. Nesses primeiros anos de vida escolar, gostava muito de ler, principalmente em voz alta, entretanto, não sabia que, futuramente, a leitura seria uma habilidade facilitadora da minha escrita. Não imaginava a infinidade de coisas e de assuntos que ainda conheceria por intermédio da leitura.

Nesse período de escolarização, já observava atentamente a maneira serena de a professora Nilza comandar a sala de aula, o modo carinhoso como tratava os alunos e a paciência com que ensinava a todos, sem distinção. Hoje, depois de várias leituras teóricas, análises e reflexões realizadas coletivamente, percebo que ali, na minha primeira série, começavam a ser construídas as minhas primeiras crenças e concepções sobre a Educação, sobre a ação de ensinar e aprender, que, com o passar do tempo, foram sendo aprimoradas, pois, como afirma Marcelo Garcia (2009), a docência é a profissão do conhecimento e a nossa identidade profissional vai-se formando desde os primeiros anos de estudante, ao observar outros professores. Isso é o que o autor denomina de socialização prévia.

Nesse sentido, Junges (2005) enfatiza que

[...] As histórias de vida dos professores não constituem apenas uma reprodução do passado, constituem uma representação do passado, reinterpretada à luz do presente. É com o olhar do presente que o sujeito percebe seu passado, relata-o e o analisa (JUNGES, 2005, p. 110).

E é nessa perspectiva que me vejo hoje: uma profissional e pesquisadora que recorda o passado, ou como poeticamente propõe Galeano (1991, p.11), “Recordar: do latim *re-cordis*, tornar a passar pelo coração”, para retirar dele as compreensões que me constituíram pessoal e profissionalmente, como também as aprendizagens que favoreceram minha formação e composição de um ser em construção, ou seja, inacabado, que, em um processo contínuo, desconstrói, constrói e reconstrói a si mesmo.

Durante os primeiros anos de escola, que hoje chamamos de séries iniciais do Ensino Fundamental, tive experiências enriquecedoras, como essa da professora Nilza. Contudo, presenciei momentos de verdadeiro terror: a época dos castigos físicos e dos momentos de constrangimento dos alunos por parte de alguns professores. Essas memórias e lembranças são bem enfatizadas por alguns autores, e são destacadas por Tardif e Raymond (2000):

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

A ideia dos autores representa a importância e a concretização de que as memórias que cada um de nós viveu, como estudante, têm papel relevante na constituição de nossa identidade docente e são fontes influenciadoras na ação didático-pedagógica que desenvolvemos com os educandos e na instituição escolar. São experiências que colaboram com a construção e com a formação das crenças, dos valores e das concepções educacionais e pedagógicas que assumimos ao longo da carreira docente.

Dois momentos marcantes, apesar de não terem acontecido comigo, pois meus pais eram bem rigorosos e na escola eu tinha muito medo de ser repreendida, aconteceram na terceira série: o primeiro foi quando uma professora tinha o hábito de puxar o cabelo de uma aluna para que ela ficasse quieta e aprendesse a lição; o outro era o famoso castigo conhecido como “nariz de palhaço”, que consistia em o aluno ficar de braços abertos, com o nariz encostado em uma bola feita com giz vermelho, no quadro, permanecendo por muito tempo durante a aula, na presença dos colegas. Isso foi horrível e muito constrangedor!

É oportuno salientar que muitas crenças e concepções permanecem arraigadas na prática docente de muitos professores, ocasionadas por esses momentos desastrosos ocorridos durante a vida de estudante. No meu caso, graças à supremacia dos momentos agradáveis, consegui internalizar valores e maneiras de agir de alguns professores que tive ao longo da vida, de maneira bem positiva. Analisando, hoje, a conduta dessas duas profissionais, percebo na professora Nilza uma prática didático-pedagógica baseada nos princípios de Freire (1996), desenvolvendo o ato de ensinar com muita humildade, alegria, esperança, respeito e acima de tudo, dando um bom exemplo aos seus alunos. Sem eu perceber, pois era ainda uma criança, esse convívio influenciou-me e favoreceu significativamente a minha formação na docência. Assim, ao longo das experiências estudantis fui procurando, na extensão do caminho, espelhar-me no exemplo da professora Nilza e de outros que fizeram parte da minha vida, participando da construção da minha identidade docente e profissional.

Após terminar a primeira série, eu e minha família nos mudamos para o estado de São Paulo, onde fui estudar na Escola Estadual Prof. João de Almeida Barbosa; ali cursei da segunda até a oitava série, que hoje corresponde ao período que vai do terceiro ao nono ano. Quando entrei para a segunda série, conheci outra professora memorável, a professora Dalva. Foi ela que, mesmo inconscientemente, motivou-me a seguir a carreira docente. Nessa série descobri, mesmo sem saber, que o meu futuro seria a profissão de professora. Dessa forma, não me tornei professora em uma terça à tarde, às quatro horas, como bem enfatiza Freire (1991). Fui-me constituindo e me tornando professora ao longo da vida escolar, em família, com amigos, com os outros e com as vivências.

A professora Dalva deixava comigo a chave do seu armário e, assim, eu tinha que chegar mais cedo à escola, abrir o armário dela, organizar os materiais em sua mesa e realizar outros rituais do dia. Era eu quem recolhia os cadernos dos alunos, escrevia no quadro alguns pedidos solicitados por ela, fazia chamada, e outras coisas mais. Sentia-me como uma verdadeira ajudante de professora. Era maravilhoso! Fazia tudo com muita alegria e responsabilidade, pois já me reconhecia como sendo uma professora.

Nesses primeiros anos de vida estudantil também foi a época que eu adorava brincar de escolinha com meus amigos. E, claro, eu era a professora. A forma de ser e de agir que eu observava em meus mestres, procurava desenvolver na íntegra nesse momento lúdico, entretanto, dando um toque a mais com meu rigor e exigência pela perfeição.

Até concluir a oitava série, em todos os anos escolares que cursei, dispunha-me a ajudar os professores e meus colegas de sala. Quando passei para a quinta série, tive um excelente professor de Matemática, o professor Paulo. Passei a gostar muito da disciplina e conseguia

aprender com facilidade, pois ele possuía muita calma, uma fala serena e era muito organizado. Com essa facilidade, eu me sentava junto com os colegas para ensinar a matéria. Sentia-me realizada quando algum colega me pedia para tirar uma dúvida ou explicar um exercício que não havia entendido. Reconheço que surgiu daí a minha capacidade de perceber as lacunas existentes e a habilidade de compartilhar saberes em um processo colaborativo, práticas essas tão presentes em minha vida profissional e acadêmica, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e investigativo.

Também não posso esquecer do professor Carlos, de Língua Portuguesa. Ele gostava de trabalhar com textos das músicas de Adoniram Barbosa para entendermos sobre linguagem culta e coloquial. Amava Literatura, por isso organizou para nos levar em uma visita à Biblioteca Pública de São Paulo e ao Cemitério da Consolação, para conhecermos os túmulos de Monteiro Lobato e da Marquesa de Santos. Mesmo sendo em um cemitério, adoramos a aula de campo, que, naquela época, nem tinha esse nome, era apenas um passeio com o objetivo de conhecer um pouco da História e da literatura do nosso País.

Foram muitas as experiências vividas nesse percurso de estudante e, hoje, percebo a importância desses momentos na constituição da minha identidade pessoal e profissional. Momentos esses que, de maneira implícita, e até inconsciente, foram basilares no momento de escolha do meu objeto de pesquisa: as necessidades. Uma escolha pautada em um caminho de reencontros, reconhecimento de erros e conscientização de que a busca pelo aprimoramento em todos os aspectos da vida se faz em um processo contínuo.

## **Segunda estação: o Magistério e o Curso de Pedagogia na constituição docente**

*Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito.  
Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia.*  
Ecléa Bosi (1979, p. 21)

Após concluir o primeiro grau, retornamos para o estado de Goiás e foi onde descobri que havia um curso de segundo grau que formava professores – o Magistério. Em São Paulo não tinha ouvido falar e, nas escolas paulistas, a predominância era pelo antigo Colegial.

Chegando à cidade de Uruaçu-GO, fui encaminhada para o Colégio Estadual Polivalente Dr. Sebastião Gonçalves de Almeida, uma escola que oferecia o ensino do Magistério e, assim, iniciei o curso, que tinha duração de três anos. Foi um período e uma experiência enriquecedora à profissão que exerci e que exerço atualmente. Um tempo que deixou “marcas indelévels”,

como apresenta Campos (2010), que influenciou e que ainda pode influenciar a minha carreira docente.

Desses momentos, destaco a convivência com a professora Marlê, de Estágio e Psicologia da Educação, que muito me influenciou com sua organização, com as exigências e com a postura ética. Ela acompanhava os alunos nas experiências escolares de estágio, pois, naquela época, a realização e o cumprimento das horas de estágio eram rigorosamente desenvolvidos nas escolas. Esse acompanhamento, por parte da professora, e as práticas realizadas no estágio, muito me auxiliaram no enfrentamento da sala de aula, na realização das atividades inerentes à docência e no conhecimento de um ambiente escolar.

Na época do Magistério, as marcas foram mais positivas do que negativas, mas não me esqueço de uma professora que aplicava prova de completar lacunas. Ela pegava trechos bem insignificantes do texto e colocava apenas os artigos – definidos e indefinidos - para que pudessemos completar as frases. Foi horrível, no entanto, esse fato serviu de reflexão para minha postura docente, porque, a cada vez que ia elaborar uma avaliação, pensava nesse acontecimento. E ainda penso!

Terminando o curso do Magistério, tive nele a porta de entrada para o início da minha carreira na docência. Comecei a trabalhar em uma escola particular da cidade e, logo em seguida, fui chamada a trabalhar na mesma escola estadual onde cursara o segundo grau, exercendo a função docente como contrato temporário. Foi um percurso bem exaustivo em que trabalhava três turnos diários, entretanto fazia tudo com muita dedicação e prazer. Almejava aprender mais a cada dia e, assim, poder transformar minha prática e favorecer a aprendizagem dos educandos.

Ao finalizar essa etapa de estudo, primeiro e segundo graus, percebo, neste momento presente, que alguns valores foram incorporados à prática docente que assumo hoje. Aprendi, com esses mestres, a capacidade de compartilhar saberes, de ter sempre o hábito da leitura e de exercitar a paciência para ensinar aqueles que fazem parte do meu convívio social e profissional, principalmente em relação à minha carreira docente, na qual sou professora e coordenadora pedagógica. As experiências, os fatos presenciados, as pessoas encontradas e os obstáculos vencidos suscitaram as minhas necessidades, favoreceram a minha formação, contribuíram para o meu desenvolvimento e me impulsionaram a seguir para a formação em nível superior. E hoje também são motivações para pesquisar sobre a formação de professores na Educação Pública. Educação essa que foi a minha base de constituição pessoal e profissional.

Seguindo essa trajetória, tive que esperar um pouco para continuar os estudos, pois como morava em uma cidade pequena e que não existiam instituições de Ensino Superior, não

ingressei na faculdade logo após o curso do Magistério. Meus pais não tinham condições financeiras de me manter em outra cidade, então tive que adiar o sonho de me formar como professora. Terminando o Magistério em 1988, fiquei até 1994 sem estudar, apenas trabalhando como professora na rede particular e contratada em regime temporário na rede estadual.

Casei-me em 1991 e fui mãe aos 24 anos. No ano de 1994, no primeiro vestibular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), antiga Faculdade de Ciências e Letras de Uruaçu (Feclu), consegui ingressar no Curso de Pedagogia. Com uma base sólida adquirida no Magistério, comecei, de fato, a ver um pouco mais sobre os conhecimentos científicos das diversas áreas da Educação que fariam, a partir daquele momento inicial, parte da construção da minha identidade epistemológica e docente, conforme explica Pimenta (2012, p. 19): “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Dessa forma, foi nesse processo como estudante e como profissional que me constituí paulatinamente como professora de Educação Básica com base nos saberes experienciais, científicos e pedagógicos. Saberes esses vivenciados em tempos históricos, políticos, sociais e culturais diversificados, que influenciaram diretamente minha formação.

Aprendi muito no Curso de Pedagogia, que, naquela época, preparava o profissional para assumir cargo administrativo na Educação (Diretor, Secretário, Coordenador e outros), e também dava condições de ministrar aulas em turmas iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, o curso contribuiu bastante com a minha formação, tanto na docência quanto na coordenação pedagógica. Assim como no Magistério, no Curso de Pedagogia o cumprimento do Estágio Supervisionado foi bem direcionado pela professora Ângela e seguido com muito rigor e responsabilidade. Naquela época não existia Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Era uma pasta de estágio na qual inseríamos todos os relatórios, as atividades desenvolvidas, os planejamentos de aula e outros documentos necessários à comprovação dessa etapa de estudo.

Lembro-me perfeitamente dessa época, em que o curso tinha a duração de quatro anos e o estágio era dividido em: Observação, Semirregência e Regência. Todas as fases eram cumpridas rigorosamente nas escolas, com o acompanhamento do professor da disciplina de Estágio. Além disso, eram frequentes os relatórios que apresentávamos à professora da disciplina.

Esse momento de formação acadêmica foi primordial para o enriquecimento da minha experiência com o cotidiano escolar e com a Educação em geral, pois são requisitos relevantes à formação docente de qualquer profissional que atue ou vá atuar na Educação Básica. Dessa

forma, percebo que, mesmo antes de nos tornarmos um professor, já vivemos muitas experiências docentes como alunos, observando as práticas desenvolvidas pelos professores de outrora.

### **Terceira estação: a carreira profissional e o caminho para o Mestrado**

*A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.*  
António Nóvoa (2013, p. 17)

Dando continuidade ao relato de minha trajetória, eivada de memórias e de aprendizagens, encontrei, em uma das minhas leituras para elaboração do projeto de pesquisa, uma frase dita pela ex-Primeira Dama dos Estados Unidos, Eleanor Roosevelt, que traduz meu percurso nessa terceira estação: “Você ganha força, coragem e confiança a cada experiência em que enfrenta o medo. Você tem de fazer exatamente aquilo que acha que não consegue<sup>2</sup>”. E foi exatamente o que fiz. Enfrentei o medo, aprendi com os erros, com as derrotas e com as experiências, busquei fazer o que achava que não conseguiria, como, por exemplo, assumir alguns cargos na escola de Educação Básica e fazer um Curso de Mestrado.

Minha caminhada profissional, como já mencionei, iniciou-se no ano de 1989, em que lecionei para uma turma de segunda série em uma escola particular. Em 1990, ainda solteira, ingressei, por meio de contrato temporário, na rede estadual de ensino. Como contratada, fui obrigada a aceitar o que me ofereciam. Foi um dos maiores desafios da minha vida profissional, mas aprendi muito. Passado algum tempo lecionando, assumi uma sala de pré-alfabetização, que já havia passado por três professoras. Quando cheguei à escola, a recepção foi um pouco indiferente. A diretora recebeu-me na instituição e passou as informações rotineiras, depois fui conversar com a coordenadora, que me assustou um pouco.

Orientações eu não tive, ela apenas relatou que eu teria que ser firme, do contrário não daria conta da turma, a qual já tinha passado por tantas mudanças. Em uma de suas falas disse-me: “Será que você conseguirá? Vamos torcer, né!”. E foi assim que comecei naquele dia minha

---

<sup>2</sup> A tradução da frase do inglês para o português foi feita pela pesquisadora com base na consulta do livro: *You learn by living – Eleven Keys for a more fulfilling life* (1960, p. 29-30), de Eleanor Roosevelt. Frase: “You gain strength, courage, and confidence by every experience in which you really stop to look fear in the face. [...] you must do the thing you think you cannot do.” Mais detalhes em <<https://www.amazon.com.br/You-Learn-Living-Eleven-Fulfilling/dp/0062061577>>.

atuação docente na rede pública de ensino, sem ao menos planejar a aula, pois não sabia que iria iniciar imediatamente.

Graças a Deus, à minha persistência e admiração pela carreira e à experiência obtida na escola particular, fiquei com a turma até o final do ano. Ainda não tinha experiência com o processo de alfabetização, entretanto fui aprendendo junto com os alunos a encontrar a maneira mais humana, mais adequada e eficaz de ensiná-los a ler e a escrever as primeiras palavras, afinal, ensinar é também querer bem aos educandos. Freire (1996, p. 144) ainda ressalta que o nosso trabalho “[...] é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”. Vale ressaltar que, nessa turma, os alunos eram muito pobres, visto que era uma escola de periferia e que tinha uma estrutura bem deficitária, então eu mesma comprava alguns materiais para os alunos trabalharem. Hoje, vejo que essa ainda é uma realidade presente em diversas escolas brasileiras.

Foi um ano de muita aprendizagem em que me percebi em constituição permanente como docente. Os desafios diários, as demandas exigidas e os obstáculos enfrentados tornaram-se as marcas dessa trajetória, forjaram meu fortalecer na carreira, compuseram parte relevante da construção da minha identidade profissional. Foi nesse percurso de necessidades e de desafios da prática colocada no meu cotidiano que fui-me constituindo como professora.

Logo após, no ano de 1993, já casada e com uma filha, ingressei na faculdade e também passei no concurso público da rede estadual de ensino de Goiás. Era professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, depois de dois anos em sala de aula, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica. Desde então, minha vida ficou entre a sala de aula e a coordenação pedagógica. Ausentei-me dessas funções somente no ano de 2000 a 2004, e de 2015 a 2017, quando assumi o cargo de Diretora, por meio de processo eleitoral.

No ano de 2004, mudei de cidade e vim para o sul de Goiás – Rio Verde e Itumbiara. Até 2014, continuei nessa dupla função, de professora e de coordenadora. Foi nesse período de mudança de cidade que iniciei minha longa trajetória de lutas, de desafios, de incertezas e de buscas rumo ao Mestrado. Foi um período difícil, mas como bem retrata Cora Coralina (1997, p. 145) “Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida. Não desistir da luta. Recomeçar na derrota. Renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos. Ser otimista”. E foi assim que segui essa vida de estudante e de aspirante aos estudos do curso de Mestrado, tendo em cada etapa uma aprendizagem e muitas descobertas.

Em 2007, fiz o primeiro processo seletivo, motivada por três colegas de trabalho, que já faziam Mestrado. Não tinha ouvido falar nisso (o Mestrado). Não sabia nem elaborar um projeto

de pesquisa, mas fui em frente. Peguei um modelo e lá fui eu elaborar o meu. Nem sabia por onde começar, contudo, fiz da maneira que eu entendia ser a correta. Nesse tempo, conheci muitos processos, vivi muitos desafios e passei por diversos lugares – UFG, UFSCAR, UNICAMP, USP, PUC-GO, UNB, UFU.

Iniciei pesquisando sobre a temática de Políticas em Educação – Plano Decenal de Educação - entretanto, devido ao meu ingresso em um grupo de pesquisas da UFU, no ano de 2012, na época coordenado pelas professoras Geovana, Diva e Cirlei, mudei minha temática para a área de formação de professores, por ser uma área com a qual eu que lidava cotidianamente, apoiando os docentes no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

No período de preparação e de estudo para o Mestrado conheci muitas pessoas que me abriram horizontes para o mundo do conhecimento científico e do meio acadêmico. Foi um período de muitas leituras, horas a fio de estudos, visto que a cada processo eram mais referências solicitadas para serem lidas e estudadas. Mas valeu a pena cada momento vivido, cada minuto de estudo e reflexão.

Quantas viagens, quantos livros comprados! Quantas escritas, quantas frustrações, quantas decepções!... Enfim, era preciso me preparar um pouco mais, era preciso suprir minhas necessidades e lacunas. Nesse trajeto de tantos processos seletivos, penso que me faltava um norte. Aliás, hoje já sei que não é mais um norte. Posso dizer que as leituras freireanas me ensinaram que não é um norte, e sim um ‘sulear’<sup>3</sup>. Então incorporei essa palavra ao meu vocabulário, à minha maneira de interpretar alguns assuntos e percebi que necessitava de um direcionamento mais adequado, mais eficaz.

Depois de alguns anos de fracassos, mas também de experiências significativas e lições aprendidas, encontrei dois suportes muito importantes à minha carreira de estudante: meu grande amigo Juliano Guerra, que me impulsionou na tarefa de escrever, publicar trabalhos, coisa que eu não havia realizado antes, nem sabia por onde iniciar. Ele muito me incentivou a participar de congressos, seminários e outras atividades que pudessem contribuir com meu

---

<sup>3</sup> Termo vocabular utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1992) com a intenção de substituir o termo norteador, de conotação ideológica, que segundo estudos de Campos (1991, 2016), aborda sobre a ideologia implícita de alguns vocábulos da Língua Portuguesa. Márcio Campos foi quem alertou Freire sobre a ideia positivista entre Hemisfério Norte e Sul, entre criador e imitador. Nesse sentido, utilizar o termo norteador pode transmitir a ideia de estarmos ignorando o sul, que é o nosso contexto, e seguindo a ideia do norte. O físico ainda apresenta essa explicação: [...] assim, Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local". Ver mais detalhes em: (cf. Márcio D'Olme Campos, "A Arte de Sulear-se", p. 59-61, in *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária*, Teresa Scheiner [org.] Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991); Freire (1992, p. 12 e 113). Disponível em: <<http://www.aeradoespirito.net/Livros3/PauloFreirePedagogiadaEsperanca.pdf>>.. Outras referências que discutem sobre o termo "sulear": <<http://sulear.com.br/beta3/curtas/>> e <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0455.pdf>>.. Acesso em: 08. jul.2018.

crescimento e evolução epistemológica. E também o grupo de pesquisas da UFU, que depois se tornou Gepdebs, coordenado pelas professoras Geovana Melo e Vanessa B. Campos, que, por meio dos estudos, das discussões, das reflexões e dos saberes compartilhados, contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos, incentivando a minha continuidade e pretensão de cursar o Mestrado.

Esses dois suportes foram basilares em minha trajetória de vida pessoal e profissional, fizeram despertar algumas habilidades até então desconhecidas. Foram contribuições significativas ao processo de formação, tanto individual quanto coletiva, vivenciadas no contexto de trabalho e na carreira acadêmica.

Ao finalizar essas poucas linhas sobre minha trajetória, considero que, entre tantos percalços da caminhada, continuo a conhecer pessoas, a aprender com elas e não tenho vergonha ou receio de perguntar sobre aquilo que ainda não sei. E ao transpor para a escrita, esse relato fez com que eu rememorasse o que vivi como estudante e também me instigou a realizar, em minha pesquisa, uma correspondência de cartas com os professores das escolas participantes, que deram oportunidade a esses profissionais de exporem e de desabafarem sobre suas trajetórias. Afinal, quando refletimos sobre o que vivemos, temos a oportunidade de aprender e de modificar nossas ações e práticas, principalmente as didático-pedagógicas.

Sendo assim, foi e será por meio dessa trajetória de vida – na Educação pública - e dos fatos experienciados que vou me constituindo e me (re)construindo como pessoa, como profissional e como mestrande, reconhecendo minhas necessidades pelas trilhas que percorrer, aprimorando minha formação pelos encontros que partilhar e contribuindo com meu desenvolvimento profissional pelos saberes incorporados.

## 1 INTRODUÇÃO: a inspiração e os aportes para um estudo

A formação docente se dá em um processo histórico, social, cultural e econômico. Nesse sentido, os debates e a preocupação em torno da formação contínua<sup>4</sup> têm ocorrido desde a década de 1970, pois foi o período, segundo Alferes e Mainardes (2011), com base nas ideias de Silva e Frade (1997), foi marcado por significativos momentos:

[...] no Brasil, podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da Economia. [...] esses momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 1).

Os autores enfatizam que os embates, os dilemas, os avanços e os retrocessos na História da Educação no Brasil produziram mudanças e novos rumos para a formação contínua de professores<sup>5</sup>. Novas diretrizes que exigiram das esferas governamentais a organização, o planejamento e a efetivação de propostas formativas que conseguissem atender às demandas e exigências da sociedade e do contexto vigente. Assim, a formação docente torna-se elemento fundamental para o alcance da qualidade e do desenvolvimento da Educação brasileira.

A respeito da qualidade da Educação, no que se refere à formação inicial e contínua, para que ela seja materializada e esteja de fato ao alcance de todas as camadas sociais, deve ser, como propõe Rios (2001), uma qualidade que na formação docente articule os saberes técnicos e pedagógicos aos saberes político-ideológicos, ou seja, o conhecimento com a realidade. A qualidade na Educação, como reforça a autora, é quando se valoriza a socialização entre os humanos, dá-se importância à construção dos conhecimentos e dos valores, respeitam-se as características dos educandos, com defende Almeida (2004) ao tomar como referência as proposições de Rios (2001):

[...] a qualidade sociocultural da Educação passa pela construção de um espaço público que reconheça as diferenças e os direitos iguais nas diferenças; pela renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais; pela resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento; pelo alargamento da função social e cultural da escola; pela

<sup>4</sup> Com relação à formação docente, nesta pesquisa utilizamos os termos **contínua** e **continuada**, porém, com uma diferença. Quando nos referimos ao objeto da pesquisa, fizemos a opção pelo termo **contínua**, devido aos estudos já realizados e que serão explicitados ao longo deste trabalho. Quando mencionamos uma referência, mantivemos a ideia defendida por cada autor, assim como o termo utilizado nos documentos legais. Na seção III, essa discussão é mais bem apresentada.

<sup>5</sup> Ressaltamos que os termos indicando de quem falamos (professores), se referem tanto aos profissionais do gênero feminino como os do masculino, sem nenhuma intenção de menosprezar ou enaltecer um ou outro. No caso das referências, é mantida a ideia utilizada pelos autores.

intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar (ALMEIDA, 2004, p. 170).

Como assevera a autora, a qualidade é um conceito amplo e complexo que envolve diferentes aspectos da Educação. Uma qualidade que considere a diversidade, a formação significativa, crítica, humana e cognitiva, como também a compreensão do espaço escolar como um espaço social e cultural, que favorece a vida com equidade em uma sociedade tão nebulosa.

Nesse sentido, a formação docente é um processo que se desenvolve objetivando contribuir para com a profissionalização de quem educará as futuras gerações, promover mudanças, rupturas nas práticas executadas e nas concepções já estabelecidas, uma formação que, segundo as ideias freireanas, seja política. Política não no sentido partidário, mas no sentido de formar cidadãos autônomos, emancipadores, capazes de se abrirem para o novo, para o diferente. E é nessa relação – Educação e Política, que a formação docente se consolida e que o professor, como afirma Freire (1996, p. 142), “[...] não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”.

A formação docente, de acordo com o autor, é pensada como uma estratégia para contribuir com o desenvolvimento da capacidade de saber dialogar eticamente com os colegas, de compartilhar dúvidas e acertos, de compreender cada contexto vivenciado. Uma formação que provoque mudanças no fazer pedagógico realizado pelo profissional. E é nesse fazer que estarão presentes, de forma direta ou indireta, suas crenças e concepções, imbricadas ao trabalho por eles realizado. Crenças tomadas, muitas vezes, como verdades absolutas, decorrentes, em geral, do percurso formativo dos professores, antes mesmo de iniciarem a formação profissional. Entretanto, segundo Marcelo Garcia (2009, p. 15), fundamentado nas proposições de Richardson (1996), as crenças podem ter duas funções no processo do ensino: “[...] em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar”.

E é nesse contexto que crenças e concepções arraigadas à prática docente se contrapõem à dinâmica do real em permanente movimento, em constantes mudanças. E nesse movimento, a formação se torna um processo indispensável à carreira docente, visando ao aprimoramento da práxis, conforme propõe Campos (2017):

A formação deve ser pensada de uma forma integral e contínua, 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, 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 (CAMPOS, 2017, p.10).

Nessa perspectiva, a formação é vista como processo amplo e ininterrupto, que envolve a capacidade de refletir, de analisar o que faz, de reaprender, de desconstruir concepções, de se abrir à mudança, ao novo, reconstruir. Enfim, assumir uma visão crítica diante da realidade escolar e social em que esteja inserido.

A formação contínua é necessária, todavia, ainda são recorrentes, na prática docente na Educação Básica e na Superior, no Brasil, vários entraves para que ela se consolide e que, de fato, promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem. As principais justificativas são identificadas por Cunha (1999); Gatti e Barreto (2009); Dal Rosso (2006); Arroyo (2007), entre outros que estudam essa temática, e consistem, basicamente, em: professores desmotivados, demandas excessivas de trabalho burocrático, desvalorização profissional, políticas públicas descontinuadas, além de muitos profissionais sofrerem de adoecimento em função das cobranças e das pressões advindas dos setores do Governo para o alcance de metas e de resultados significativos nas avaliações externas, visando assim, apenas a atender aos interesses capitalistas.

Dessa forma, para que a formação seja profícua, ela precisa partir das necessidades dos docentes e levar em consideração o contexto vivido por eles, as condições de trabalho em que se encontram e a conjuntura atual de valorização da profissão.

Com relação à formação contínua no contexto educacional, as necessidades emergem a partir das demandas estabelecidas – escolas, redes e sistemas — e das mudanças ocasionadas pelas exigências sociais, históricas e culturais. No entanto, é oportuno entendermos um pouco mais sobre o termo ‘necessidades formativas’, o qual é o objeto de estudo da pesquisa ora apresentada.

Em termos gerais, a palavra “necessidades” pode evidenciar diferentes definições e compreensões, dependendo de cada sujeito, no aspecto individual, e do contexto histórico, social, político, econômico e cultural ao qual ele pertença. Se diversas pessoas fossem questionadas sobre o significado do vocábulo, com certeza surgiriam variadas explicações, entretanto, com a predominância do que seria mais óbvio: necessidades diz respeito ao que preciso, àquilo de que que necessito ou ao que me falta. Nesse sentido, as necessidades são próprias de cada ser humano e de sua realidade vivida, como afirmam Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), elas “[...] são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças.” Diante disso, evidenciamos que o termo “necessidades” surge do interesse de um grupo de pessoas, no entanto, levando em consideração as particularidades

de cada ser humano, suas aspirações e anseios, pessoais e profissionais, dentro de um contexto institucional e de uma realidade social específica.

Rodrigues e Esteves (1993), fundamentadas em estudos realizados por Monette (1977), D'Hainaut (1979) e Mckillip (1987), procuram explicitar que o termo “necessidade” está relacionado a algo de valor, de referência, um desejo, ou até mesmo um juízo de valor. A partir dessa definição, depreendemos que “necessidade” é uma palavra que pode expressar sentidos e significados de uma forma relativa, subjetiva, ou seja, pode depender dos indivíduos envolvidos e do *locus* de trabalho no qual estão inseridos. Assim, esses conceitos nos fazem entender a relevância de realizarmos um estudo investigativo pautado nas necessidades formativas de professores, pois poderá favorecer, entre várias mudanças pessoais, profissionais e institucionais, a formação de indivíduos com uma capacidade crítico-reflexiva. Assim, os docentes podem ser propositivos na articulação de ações de formação contínua e de momentos formativos, tanto no cotidiano da escola como na amplitude do sistema educacional em que atuam. Além disso, por meio de um levantamento criterioso das necessidades formativas, torna-se possível trabalhar continuamente com os professores a reflexão sobre a práxis, com o intuito de mudança do ser e do fazer docente.

Discutir sobre momentos formativos, reflexão da prática e formação crítica nos leva a pensar na formação dos profissionais docentes, afinal o professor, assim como os profissionais das diversas áreas, passa significativo tempo de sua vida aprendendo, formando-se, constituindo-se. A formação é um caminho longo e que não se interrompe, visto que, como assevera Veiga (1998, p. 84), “[...] é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional”.

Com base nesses pressupostos e em pesquisas realizadas sobre a formação inicial, (GATTI; BARRETO 2009; AZEVEDO *et al.*, 2012; PIMENTA *et al.*, 2017), constata-se que, nessa etapa de formação, ou seja, a inicial, não é possível capacitar plenamente o professor para o exercício prático da docência. Essa constatação se confirma pelo fato de muitos cursos ainda possuírem currículos em que há uma predominância dos saberes técnicos ou teóricos em detrimento aos saberes pedagógicos, quando, na verdade, todos eles são indispensáveis à constituição e à formação didático-pedagógica dos docentes. Esses estudos comprovam que os currículos dessa etapa de formação dão mais ênfase aos conhecimentos teóricos específicos, do que aos conhecimentos pedagógicos inerentes à docência.

Diante desse entrave, Pimenta e Severino (2009) ressaltam que:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as

situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; SEVERINO, 2009, p. 15).

A ideia de ser professor não diz respeito apenas à tarefa de se formar e dominar os conteúdos específicos da área disciplinar de atuação, mas requer uma formação bem mais ampla e complexa, que envolva características cognitivas, técnicas, afetivas, éticas, humanas, que se relacionam à percepção dos saberes docentes presentes na trajetória desses profissionais.

Destarte, conforme os autores asseveram, depreendemos que a formação inicial deve ter como princípios “suleares” a indissociabilidade entre teoria-prática e entre conteúdo-forma, no sentido de possibilitar aos futuros professores compreenderem a dimensão prática desenvolvida cotidianamente e terem a oportunidade de refletir sobre as teorias e de se aprofundar nelas, contextualizá-las e adequá-las à realidade da sala de aula e da escola. Só assim, os docentes poderão perceber que não há separação entre saberes teóricos, específicos, científicos, pedagógicos, práticos, ambos interagem e instigam a análise da própria ação.

Explicitando mais essa ideia, Franco (2015) realça o sentido dos saberes pedagógicos como:

[...] aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas. Ao mesmo tempo, permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições. Assim, ele pode articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes (FRANCO, 2015, p. 607).

Nessa perspectiva, a autora ressalta que, para formar bons professores, é necessário formar com base na construção de conhecimentos, de ações e de saberes sobre a prática que realizam, pois só assim terão entendimento do que fazem, por meio da leitura sobre a práxis. Uma práxis formativa e transformadora como um processo que, segundo Pimenta (2012) é:

[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete **na** e **sobre** a prática (PIMENTA, 2012, p. 32).

A formação inicial, nesse sentido, é necessária e fundamental, contudo, não é suficiente, pois, diante de tantas transformações sociais, históricas, culturais e econômicas da sociedade contemporânea, há que se dar um enfoque à planificação e à efetivação da formação contínua,

não com a pretensão de substituir ou de remediar os conhecimentos adquiridos pela formação inicial, mas de considerá-la como parte integrante da trajetória profissional dos docentes como mecanismo de análise e de reflexão sobre a prática docente.

É evidente que, em um contexto com tantas demandas, mudanças curriculares, organizacionais, políticas, e dos desafios do cotidiano escolar quanto às condições de trabalho, à valorização profissional e às diversidades de educandos, ser professor presume ter que decidir constantemente sobre o cotidiano da sala de aula. E essa responsabilidade não se tem mostrado uma tarefa simples nem fácil. Observamos, com base em nossas experiências profissionais e acadêmicas, e no nosso contexto de trabalho, que, por um lado, muitos docentes realizam um longo percurso de qualificação profissional ou até mesmo vários cursos e oficinas de formação, na tentativa de aprimorar e ressignificar a prática docente e de se preparar melhor para esse enfrentamento. No entanto, consideram Fiorentini e Crecci (2013, p.20) que “[...] esses cursos e oficinas não abrem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas”.

Por outro lado, profissionais da Educação aprofundam seus conhecimentos por meio de leituras em seu campo específico e, mesmo assim, apresentam dificuldades em saber com clareza o quê e como ensinar, pois há uma certa resistência em mudar paradigmas, que, muitas vezes, estão arraigados na trajetória identitária do professor. Nesse contexto, percebemos profissionais com uma certa relutância em (re)construir novas formas de pensar, de ver que a Educação e, conseqüentemente, a formação docente é um processo em constante evolução e que exige dos profissionais da docência uma contínua reflexão sobre a práxis em paralelo com o desejo de se aprimorar. E é essa reflexão que oportunizará aos docentes a capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, entretanto em uma perspectiva pautada na relação do pensar-fazer-refletir-refazer.

A formação contínua, nesse sentido, seja da forma mais simples ou mais complexa, realizada em diferentes contextos educacionais, deve considerar, como afirmam Stivanin e Zanchet (2014), quatro pontos importantes: dar continuidade às propostas; propiciar espaços de reflexão entre os participantes; ter um acompanhamento contínuo e realizar atividades formativas continuamente.

Um ponto também a se considerar, em qualquer momento formativo, é o ato de compartilhar e de refletir sobre as experiências vivenciadas pelos professores, tanto iniciantes quanto os veteranos de profissão. Reforçando essa ideia, Bolzan e Isaia (2002) afirmam que:

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as

prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica ou direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, ISAIA, 2002, p. 17).

O ato de refletir sobre a prática e sobre a ação pedagógica está intimamente relacionado ao reconhecimento das necessidades formativas por parte dos sujeitos que se dispõem a discutir o fazer pedagógico, que se propõem a falar sobre os desafios enfrentados e sobre os obstáculos a transpor.

Assim, compreender as necessidades formativas de professores que atuam em instituições públicas de ensino da Educação Básica, com a perspectiva de contribuir para alcançarem a excelência do processo ensino-aprendizagem, constituiu-se como objeto de estudo na proposta desta pesquisa. Uma investigação oriunda de minhas inquietações e preocupações sentidas em duas frentes de atuação na escola pública da Educação Básica: como professora e coordenadora pedagógica, além do desejo de querer contribuir com a formação docente nesse contexto escolar, em uma perspectiva de colaboração e apoio aos professores.

A minha formação, tanto na Educação Básica, como profissional e na Pós-Graduação *stricto sensu*, ocorreu integralmente na escola pública e essa condição me satisfaz em função da qualidade do processo formativo alcançado, ao mesmo tempo em que também me instiga a retribuir e a estender o que obtive ao longo de minha formação, ao meu ambiente de trabalho.

Nas funções que ocupei, e ainda ocupo na escola pública, de professora e de coordenadora pedagógica, houve a oportunidade de trabalhar com docentes em diferentes estágios de experiência e de conhecimento: iniciantes, mais experientes, alguns sem formação para a docência e professores conservadores, fechados; enfim, profissionais com identidades distintas. No contato diário com eles, e por meio de observação atenta, percebia que eram profissionais que apresentavam uma ou outra dificuldade em determinado assunto ou em práticas – avaliação da aprendizagem, planejamento, relação com os alunos, metodologias diversificadas, entre outras — relacionadas ao enfrentamento das situações práticas do cotidiano escolar. Se, de um lado, esse quadro me causava certo desconforto, por outro, instigava-me a buscar uma alternativa promissora.

Na função de apoio pedagógico, no final do ano de 2010, as inquietações aumentaram, pois, entre as muitas atribuições destinadas à coordenação pedagógica, de acordo com as Diretrizes da Secretaria de Educação<sup>6</sup> - 2011/2012, Goiás (2011), uma delas era a de

---

<sup>6</sup> As Diretrizes Operacionais de 2011/2012 foram elaboradas na gestão do então Governador Alcides Rodrigues (PRP), como forma de apresentar a nova organização do Estado, no que diz respeito às unidades escolares de

acompanhar e dar suporte aos professores para atuarem com maior segurança, confiança e eficácia em sala de aula. Era um processo constante e desafiador a cada dia, a cada situação, a cada novo profissional. Entretanto, percebia, ao longo dos dias, que não bastava subsidiá-los com materiais e orientações, primeiramente era preciso ouvi-los. Era preciso saber o que desejavam, o que almejavam, de fato, para alcançarem melhor desempenho na ação docente. Nos momentos de escuta, de ouvir os professores, ficava evidente a relevância e a necessidade de estabelecer um diálogo colaborativo, reflexivo e sem pré-julgamentos. Dessa forma, o trabalho desenvolvido caminharia rumo à construção de um ambiente de aprendizagem mútua, não em forma de um controle ou fiscalização do outro, mas em uma perspectiva de compartilhar saberes e experiências, como defende Freire (1996, p. 23) “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O intuito era dialogar com os professores sobre a afirmação de que o coordenador não era detentor de saber absoluto, um doutrinador ou alguém que reproduzisse ou repassasse informações e preceitos, mas um profissional que também enfrentava dificuldades, tinha necessidades a serem supridas, e diversos desafios e obstáculos diários a serem superados. De fato, era a pessoa responsável pela formação docente em serviço, no contexto escolar, mas que fosse uma formação pautada em uma prática colaborativa, pois, assim, coordenador e professores teriam condições de buscar o aprimoramento no desempenho de cada função.

Na relação diária de um processo formativo contínuo, a intenção era contribuir com os professores para que refletissem sobre suas práticas em sala de aula e que observassem suas potencialidades, mas que também reconhecessem os pontos que necessitavam de maior atenção. Dessa forma, teriam condições consistentes de se perceberem como pesquisadores das próprias práticas, tendo a capacidade de analisar os aspectos individuais, com vistas a favorecer a transformação profissional, pessoal e coletiva. Além disso, poderiam aprender e ensinar ao mesmo tempo, receber ideias e compartilhar experiências, realizar uma tarefa colaborativa, em uma relação entre formador e formando, pautada na ação de uma análise reflexiva, pois, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p. 16) “[...] a inteligência desenvolve-se

---

Educação Básica. Elas tinham o objetivo de auxiliar e orientar a estrutura organizacional das escolas e dos demais setores da Secretaria de Educação. Quanto às atribuições do coordenador pedagógico, elas trouxeram um direcionamento ao trabalho dos mesmos, uma vez que as orientações anteriores a esse documento, atribuía a esses profissionais, apenas a questão disciplinar dos alunos, pois o responsável pela parte pedagógica era um coordenador geral. Não havia até então, uma preocupação com a formação docente como um processo de escuta ativa, observação, feedbacks e aprendizagem colaborativa, mas apenas como um suporte e fiscalização do trabalho do professor. Ver mais detalhes em Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2011.pdf>>. Acesso em: 09.jul.2018.

usando-a na reflexão que a experiência pede, antes, durante e depois da ação que provoca. A conversação e a comunicação com os outros apoiam este desenvolvimento”.

A motivação por estudar essa temática contribuiu para a formação da pesquisadora, pois partiu de uma realidade vivenciada e concreta presente em sua vida estudantil e profissional. E foi ao longo dessa trajetória, na Educação pública, que assumimos, também nesse contexto, a compreensão e a concepção de uma Educação como um dos mecanismos para a emancipação cidadã, tendo-a como provedora de uma função social no desenvolvimento de toda e qualquer pessoa, sem distinção.

No processo de (re)conhecimento do objeto de pesquisa, surgiram ainda outras motivações. Foi por meio da realização de leituras e de participação em momentos de estudos, discussões e reflexões realizados no GEPDEBS, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e da nova proposta formativa apresentada nas Diretrizes Operacionais de 2011, pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduce) - GO, aos coordenadores pedagógicos, que fizeram fortalecer o desejo de observar e de refletir um pouco mais sobre o processo de formação docente junto aos professores.

Essa inquietude e esse desejo partiram da observação das angústias e do desânimo dos docentes e de presenciar situações rotineiras que evidenciavam as dificuldades dos professores em lidar com questões relacionadas principalmente aos processos de ensino e aprendizagem e suas nuances: indisciplina, inclusão escolar, planejamento, saberes pedagógicos, avaliação, entre outros aspectos. E foram esses motivos, esses olhares, essas experiências que impulsionaram a realização da pesquisa sobre as necessidades formativas dos professores. Além disso, a pesquisa poderia propiciar a percepção das concepções pedagógicas que ancoravam a prática docente dos professores em sala de aula com os alunos e como esses profissionais compreendiam o processo de formação docente intra e extraescolar. Dessa forma, além de investigar, analisar e refletir sobre esses dados, a pesquisa intencionou, mesmo que de maneira singela, fomentar outras reflexões e pesquisas, e contribuir com as discussões, reflexões e propostas formativas no ambiente escolar das escolas da rede estadual de Educação de Itumbiara – GO, juntamente ao grupo gestor de cada unidade escolar.

A partir das considerações sobre as inquietações oriundas das experiências como professora e como pedagoga, do diálogo com os diversos autores que embasaram as análises e reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, entendemos que o problema a ser estudado e analisado estava centrado nas contradições entre as ações de formação contínua no contexto interno da escola com as reais necessidades dos professores, deixando, dessa forma, de contribuir com a formação de um profissional reflexivo e transformador da prática docente.

Nesse sentido, apresentamos o seguinte questionamento: Quais são as necessidades formativas dos professores e qual(is) relação(ões) que elas estabelecem com as ações formativas desenvolvidas na escola?

Com base nas discussões teóricas, nas experiências vividas e com o sentido de ampliar a compreensão da realidade pesquisada, outros questionamentos direcionaram o percurso da pesquisa: Qual o perfil, a trajetória profissional e formativa dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental II? Quais as necessidades formativas em serviço dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, das escolas públicas estaduais de Itumbiara – GO? Qual a concepção desses professores em relação à necessidade da formação contínua e suas contribuições para a transformação da prática em sala de aula? Quais as propostas ou ações formativas desenvolvidas pelas escolas para atender os professores? Quais as contradições presentes em relação às necessidades formativas dos docentes?

A investigação aqui apresentada, sobre as necessidades formativas dos professores, pretende elucidar alguns dilemas da formação de professores e proporcionar o aprofundamento das reflexões a respeito da profissão docente, a fim de despertar nesses profissionais o desejo de construir, de criar e de reconstruir novos paradigmas, novos saberes, para que a prática que realizam em sala de aula contribua para formar indivíduos capazes de promoverem mudanças e transformações no meio em que estão inseridos.

E nesse contexto de reflexões, de práticas docentes e de desafios profissionais na realidade educacional, percebemos que a formação contínua em serviço se torna necessária para atender esse constante movimento e permanente desenvolvimento da sociedade em geral. Ressaltamos que esse tipo de formação pode assumir diferentes concepções e conceitos, de acordo com as ideias de cada autor. Entretanto, segundo pesquisas analisadas, a formação contínua poderá produzir mudanças produtivas no processo de ensino-aprendizagem, quando, segundo Fusari e Franco (2005),

[...] concentrar mais a formação nas próprias escolas, privilegiando assim a formação contínua em serviço. Contínua, porque, ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola. Em serviço, não por haver uma sequência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 20).

Essa concepção de formação apontada pelos autores, conseqüentemente, interfere no desenvolvimento da escola, da Educação e, principalmente, no desempenho pedagógico e científico dos profissionais da Educação, além de favorecer a reflexão da prática para construir novas formas de ensinar e habilidades para enfrentar os obstáculos da carreira. Ser professor, em um contexto de mudanças, de incertezas, de expressivos desafios nos diversos setores sociais, requer a busca constante pelo aprimoramento, pois como afirmam Di Giorgi *et al.* (2011, p. 33), “Aprender a ser professor, hoje, exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana”.

Na formação contínua do docente, nesse transcurso significativo, torna-se relevante ter o professor como aliado no processo, partir de suas necessidades formativas, porque, nesse movimento, concebe-se a formação como algo a ser construído no contexto em que atua, tendo uma relação coerente com a prática diária e não como algo imposto ou em forma de um receituário.

Percebemos, dessa forma, a relevância de inserir espaços de interlocução no ambiente escolar, para superar paradigmas ou posturas que não contribuem para o sucesso da prática docente. Ambientes que favoreçam uma formação sólida e propositiva ao trabalho realizado em sala de aula como na instituição escolar. Espaços de interlocução que propiciem atividades formativas e que essas possam ir além. Nesse sentido, Nóvoa (1992) enfatiza que

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nesse aspecto, é possível ter uma prática que será relevante para a qualificação das ações pedagógicas em sala de aula e para o aprimoramento da carreira profissional de cada indivíduo envolvido no processo formativo, sendo docente ou não, ou seja, a formação dos formandos e dos formadores participantes desse procedimento.

De fato, para analisar, refletir e entender melhor as necessidades levantadas, retomávamos recorrentemente as nossas indagações iniciais e outras que iam surgindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois eram as dúvidas emersas durante o processo que nos impulsionavam a buscar explicações aos questionamentos. No entanto, tínhamos a convicção de que não eram nem seriam respostas concluídas e definidas, mas foram as que deram um direcionamento, uma pista para seguir em frente. Eram respostas inconclusas, para que

pudessem suscitar outras indagações, outras dúvidas, e a pesquisa pudesse, de fato, ser construída e reconstruída no contexto da investigação e ao longo do seu percurso.

No desenvolvimento desta pesquisa, objetivamos, de maneira geral, analisar as contradições entre as ações de formação contínua circunscritas no contexto interno e externo da escola com as necessidades formativas dos professores.

Destarte, de maneira mais específica, propusemo-nos a investigar o perfil, a trajetória profissional e formativa dos docentes participantes da pesquisa; analisar as necessidades formativas dos professores que atuavam no Ensino Fundamental II das escolas públicas estaduais de Itumbiara – GO; compreender a concepção que os professores possuíam sobre a necessidade da formação contínua e suas contribuições para a transformação da prática docente, e, por fim, analisar as inter-relações entre as ações formativas desenvolvidas pelas escolas e as necessidades formativas elencadas pelos docentes.

Para que os objetivos fossem alcançados, este estudo se pautou nas características de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de construção de dados o questionário com questões abertas e fechadas e a correspondência de cartas com os docentes. A análise seguiu a perspectiva da triangulação dos dados, pautada em uma postura crítico-reflexiva e ancorada aos referenciais teóricos que embasaram nossa investigação.

A pesquisa está estruturada em cinco seções. Anteriormente às seções, apresentamos um texto autoral, retratando a trajetória da formação pessoal e profissional da pesquisadora fazendo um entrelaçamento das experiências e de fatos vividos com a temática das necessidades e os processos de formação docente e desenvolvimento profissional. Em seguida, temos a primeira seção: esta introdução, que traz a inspiração e alguns aportes do estudo, como também anuncia as motivações em que ganharam forma o projeto e a ideia de pesquisar sobre as necessidades formativas de professores das escolas públicas estaduais de Itumbiara-GO. Ainda são apontados os objetivos traçados para direcionar a investigação, estabelecendo as questões problematizadoras vinculadas a esses objetivos.

A segunda seção, intitulada *Caminhos metodológicos: as escolhas para uma investigação*, procura retratar os percursos durante o processo de reelaboração, de reestruturação e de realização da pesquisa. Destaca os princípios orientadores que fundamentaram a pesquisa como exploratória, com abordagem qualitativa e relata a opção pelos instrumentos utilizados na construção dos dados: o questionário e a correspondência com os professores. Nessa seção, apresentamos os participantes e o contexto da investigação, finalizando com o detalhamento do trajeto realizado pela pesquisadora bem como os obstáculos enfrentados. Nesse caminhar, ancoramo-nos nas proposições de Severino (2016); Gonzalez Rey

(2005); Bardin (2016); Franco (2003); Minayo, Souza e Assis (2010), Freire (1996); Gil (2008); Moraes (2006) para uma melhor compreensão do processo investigativo.

Em seguida, a terceira seção, denominada de *Formação, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente: faces e interfaces*, discorre e discute os conceitos inerentes ao objeto de pesquisa e as intenções pretendidas ao final de sua realização. Aborda alguns aspectos teórico-conceituais como forma de intensificar e de aprofundar o conhecimento da formação docente com maior propriedade e conhecimento, iniciando pela qualidade na Educação e a profissão docente no Brasil, perpassando pela formação inicial e contínua e as necessidades formativas. Na discussão desses conceitos, amparamo-nos nas proposições de alguns autores, como: Gadotti (2010); Gatti (2010); Freire (1991, 1996); Saviani (2014); Dourado (2015); Rodrigues e Esteves (1993); Di Giorgi *et al.* (2011); Pimenta e Ghedin (2010); Nóvoa (2002); Imbernón (2011); Marcelo Garcia (1999), entre outros.

A quarta seção, *Uma relação dialógica: análises reflexivas dos dados*, apresenta a construção dos dados com os participantes da pesquisa, sendo eles analisados com base nas discussões e nas reflexões realizadas ao longo deste trabalho, considerando nossas experiências profissionais no contexto envolvido na pesquisa como as percepções da pesquisadora nos momentos de aplicação *in loco* do questionário. Essa seção divulga o perfil dos docentes participantes, sua trajetória profissional e formativa, as opiniões sobre a formação contínua, as necessidades formativas e as ações de formação desenvolvidas ou a serem realizadas no contexto escolar ou na rede estadual de ensino de Itumbiara. A análise foi pautada em uma abordagem crítico-reflexiva e teve um embasamento e suporte nos referenciais teóricos utilizados ao longo da pesquisa.

Por fim, a quinta seção, nomeada *Considerações provisórias: suscitar e motivar para a continuidade investigativa*, apresentamos nossas conclusões e reflexões a partir das aprendizagens internalizadas, as dúvidas e as buscas intencionadas. Nessa parte do trabalho, sentimo-nos com a responsabilidade, como pesquisadoras, de relatar as proposições oferecidas ao contexto em que se construiu a investigação – as escolas estaduais de Itumbiara, assim como as possíveis sugestões à Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: as escolhas para uma investigação

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa, principalmente na área das Ciências Humanas, na Educação pública, como no nosso caso, não basta apenas ir a campo ou nos debruçarmos sobre alguns referenciais teóricos para explorar um objeto de estudo, visto que a pesquisa não ocorre apenas por meio da escolha de variados mecanismos de construção e de análise de dados. Se a intenção é produzir conhecimentos, a investigação precisa deixar claro, em sua intenção, quais os caminhos metodológicos percorridos para o alcance dos objetivos e para a construção de novas ideias.

No que diz respeito ao entendimento sobre método e metodologia, consideramos oportuna a discussão desenvolvida por vários autores brasileiros como Souza, Magalhães e Guimarães (2011); Souza, Magalhães e Silveira (2014); Severino (2016); Franco (2003), entre outros que estudam e pesquisam sobre o tema.

A compreensão do método, consideram Souza, Magalhães e Silveira (2014) é:

[...] ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. A metodologia, por sua vez, refere-se à organização racional da investigação, a decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 242).

A escolha do método de pesquisa, nessa perspectiva, torna-se importante e é um eixo orientador, ou “suleador”<sup>7</sup>, como propõe Freire (1992) para o desenvolvimento da investigação, pois segundo estudo realizado por Souza, Magalhães e Guimarães (2011), a escolha e a divulgação do método nas pesquisas acadêmicas têm sido um ponto de observação de muitos estudiosos e professores avaliadores dos projetos de pesquisa.

A análise das pesquisas realizadas pelos autores demonstrou que expressivo número de investigadores não apresenta claramente a perspectiva metodológica adotada durante o percurso de investigação e, quando a mencionam, cometem algumas incoerências entre o método que foi proclamado e a linha de pensamento utilizada nas discussões e análises. Os dados construídos pelos autores Souza, Magalhães e Guimarães (2011), apontam a relevância da escolha e da defesa de um método de pesquisa em uma investigação científica, que dá a ela maior consistência e credibilidade no seio da sociedade acadêmico-científica.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado anteriormente neste trabalho com apresentação do seu significado na parte do texto autoral da pesquisadora, anterior à seção da Introdução.

Diante desse contexto, nesta pesquisa, não utilizamos um método em sua íntegra, mas optamos por fazer aproximações com os princípios e ideias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), que, segundo Souza, Magalhães e Guimarães (2011):

[...] é um método que na relação entre sujeito e objeto, tanto o sujeito como o objeto têm papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p.45).

Por se tratar de uma pesquisa na área educacional, a opção por nos aproximarmos dessa abordagem teórico-metodológica representa, com clareza, as nossas intenções, já que, como educadora, assumimos que o “produto final” da pesquisa não é “algo” pronto e acabado, mas “algo” que foi construído em um contexto social e histórico que está em permanente movimento, além de explorar algumas categorias dessa abordagem metodológica: a reflexão crítica, a contradição, a análise do contexto histórico, entre outras que surgiram ao longo das discussões teóricas e da análise dos dados.

Neste estudo, propomos como base metodológica a pesquisa do tipo exploratória, que, segundo Severino (2016), busca informações sobre o objeto em um contexto e procura identificar as condições manifestas desse objeto. Além da pesquisa exploratória, durante o percurso investigativo, apoiamos-nos nas contribuições de uma pesquisa documental, realizada com a intenção de conhecermos a temática pesquisada e a abrangência do assunto no contexto científico de teses e dissertações. Ademais, em ambas as opções de pesquisa, seguimos uma perspectiva qualitativa que nos possibilitou a compreensão do objeto de estudo a partir de diferentes concepções, fundamentadas em uma abordagem crítico reflexiva.

Corroborando essa ideia, Severino (2016) enfatiza que em uma pesquisa que busca compreender questões relativas à humanidade, a abordagem qualitativa é a mais indicada, pois a investigação não trata de algo do mundo físico, mas do mundo humano. Além disso, a pesquisa qualitativa se apoia na análise indutiva dos dados, ou seja, em fatos particulares que permitem a compreensão de um princípio geral.

Outrossim, é preciso compreender a pesquisa qualitativa como um processo dialógico, comunicativo e singular, como afirma Gonzalez Rey (2005), para que ela seja um caminho de aprendizagem, de construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de novas teorias. E nesse contexto abordado pelo autor, ainda utilizamos como recurso metodológico da pesquisa exploratória, uma correspondência com autores e pesquisadores da área da Educação<sup>8</sup>, a fim de

---

<sup>8</sup> Essa abordagem e detalhes da ação metodológica será mais bem apresentada na seção III e nos anexos.

ampliarmos nosso entendimento e reflexões sobre os conceitos de formação contínua ou continuada. Essa iniciativa teve o propósito de desenvolver uma prática dialógica entre pesquisadora e referenciais, a fim de perceber as contradições e consonâncias de ideias e concepções conceituais.

Salientamos que a escolha de um caminho metodológico, por parte do pesquisador, deve pautar-se na clareza de sua utilização, e esse caminho deverá produzir informações sobre a relação e a coerência entre problema-objetivos-resultados da pesquisa. Dessa maneira, é somente durante a investigação que o objeto começa a ser compreendido, delineado e como propõe Freire (1992, p. 79), “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar”. Na condução da pesquisa, essa escolha exige revisão de caminhos e questionamentos sobre os instrumentos de construção de dados, até que o essencial seja distinguido do que é acessório.

Nessa abordagem, de teor qualitativo, a construção de dados propiciou condições para mapear e descrever pontos importantes da investigação, analisando o singular para se chegar ao todo mais complexo. É uma opção que pode assumir várias formas, em diferentes contextos, entretanto, é conveniente dispensar a devida atenção e os cuidados necessários à análise, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativo às pessoas, locais e conversas [...]”. Nesse sentido, é preciso defender uma subjetividade na pesquisa, pautada no conhecimento científico e interpretações reflexivas, e não no “achismo” ou no senso comum.

Quanto à construção dos dados, optamos por utilizar, como primeiro instrumento, o questionário impresso, com questões abertas e fechadas, pois, segundo Silva (2000), é uma das formas utilizadas com maior frequência para se pesquisar sobre necessidades formativas e é um instrumento que consegue recolher muitas informações em um curto período de tempo. Em segundo momento, utilizamos a correspondência de cartas para que os participantes pudessem relatar sua trajetória na docência, os obstáculos e as dificuldades enfrentadas e outras experiências significativas desse percurso profissional. Pontos esses já instigados em algumas questões do questionário.

A escolha por esse instrumento epistolar surgiu do desejo da pesquisadora de querer e poder ouvir um pouco mais os professores e por ser, segundo Bernardes, Tavares e Moraes (2014) um instrumento que:

[...] assume uma intensidade de compor no papel aquilo que fazemos em nosso cotidiano: o exercício do diálogo, do endereçamento, da parceria, da conexão,

das zonas de vizinhança, que nos tiram de uma condição de apenas relatores solipsistas<sup>9</sup> de conhecimento para uma relação imanente ao pensamento – o outro. A carta é uma tecnologia que nos insere no tempo, nos afetos, nos desejos. A carta é sempre parte de um percurso, aberta, portanto, história de um processo, de um momento. A carta apresenta um caráter de indiscernibilidade entre escrita e vida (BERNARDES; TAVARES; MORAES, 2014, p. 9).

A proposição dos autores sugere que, por meio de uma carta, o participante terá mais liberdade em relatar situações da própria vida e da trajetória profissional. Entendemos que é um recurso que possibilita aos docentes rememorem momentos vividos no início da carreira, as experiências vivenciadas e, assim, relacionar esses momentos com a vida atual, percebendo aquilo que se tornou uma crença, uma concepção e o que esses momentos representaram na carreira ao longo dos anos, se influenciaram, ou não, sua prática diária.

Destarte, para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa e realizarmos uma análise não linear, seguimos os princípios da triangulação de dados, metodologia já utilizada por pesquisadores como Minayo, Souza e Assis (2010); Marcondes e Brisola (2014), com o intuito de realizar uma discussão sob vários ângulos. Segundo Minayo, Souza e Assis (2010, p. 23), fundamentados nos estudos de Samaja (1992), ressalta-se que a triangulação acontece “[...] na medida em que se tenta superar as dicotomias entre quantitativo versus qualitativo; entre enfoque disciplinar e interdisciplinar, entre outros”. E esse procedimento de análise, na concepção de Marcondes e Brisola (2014),

[...] permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, entre outros (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203).

Ainda de acordo com os autores, a técnica possibilita uma articulação dialética entre as informações coletadas para a concepção de totalidade, contribuindo, assim, com uma abordagem teórico-prática do objeto de estudo.

---

<sup>9</sup> O termo deriva do latim *solus* (só), + ipse, (mesmo), + "-ismo". A base do conceito solipsista é a negação de tudo aquilo que esteja fora da experiência do indivíduo. Seria, no caso, um ceticismo extremado. Tão extremo que a concepção do termo leva em conta, até mesmo, a inexistência do mundo, caso não haja alguém para experimentá-lo. Dessa forma, a sustentação do solipsismo é o empirismo, ou seja, a prática do indivíduo. Na Epistemologia, o solipsismo tem como perspectiva: "Nada se pode conhecer a não ser os próprios conteúdos mentais". Assim, o solipsista — aquele que tem como fundamento o solipsismo — nega tudo que esteja além dele mesmo: "Não posso saber que ao meu lado está uma janela; tudo o que sei é que tenho na minha mente a ideia ou imagem da janela, o que é bem diferente". Já na Ontologia, o termo se refere a uma perspectiva mais radical, levando em conta que apenas o "eu" e as próprias experiências são reais, tudo o mais é ilusão. Isso faz com que o indivíduo acredite que nada além dele seja real, nem mesmo as outras pessoas, sendo tudo concepções mentais. Ao longo da História da Filosofia, o termo e seu conceito já foram rechaçados por diversos pensadores, como Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Disponível em: Dicionário Básico de Filosofia. <<https://docs.google.com/file/d/0B7Kmv1S0xnaaFNzdfOE5wdjg/edit>>. Acesso em: 09.jul.2018.

Para analisar as questões abertas do questionário e os relatos das cartas, apoiamo-nos na estratégia da análise de conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2016) e de Barbosa Franco (2018). Segundo as autoras, essa é uma técnica que permite observar as mensagens em diferentes perspectivas e é um tipo de análise que, segundo Bardin (2016, p. 135), “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. São núcleos que permitem a análise de uma determinada temática, que é utilizada como unidade de registro e possibilita o estudo de opiniões, atitudes, valores, crenças.

Os dados objetivos do questionário, ou seja, oriundos das questões fechadas, foram organizados em tabelas do programa *Excel*®, nas quais registramos as informações de cada participante da pesquisa. Posteriormente, os dados gerais consolidados, de cada item do instrumento, foram transformados em gráficos, a fim de apresentar um panorama geral e mais compreensível da questão ora analisada.

Nas questões abertas, realizamos a transcrição das respostas em um documento de *Word*® e optamos por uma leitura fluente e análise reflexiva crítica, com base nas proposições de Bardin (2016) quanto à análise de conteúdo. Salientamos que a análise foi respaldada nos aportes teóricos que embasam a questão da formação docente, em especial a realizada de forma contínua, como também as necessidades formativas e outros conceitos inerentes à nossa temática. Os registros obtidos com base em aportes teóricos, como afirma Barbosa Franco (2018), permitem, ao pesquisador, fundamentar suas interpretações, inferências e discussões sobre cada categoria analisada.

O questionário objetivou o recolhimento de informações gerais sobre os docentes como também a opinião e o entendimento deles sobre questões concernentes à formação docente e às ações formativas em serviço, com o intuito de apresentar um panorama dos docentes pesquisados e suas concepções inerentes à profissão e ao trabalho diário realizado por eles no contexto escolar. Já o uso das cartas intencionou investigar informações mais profundas relatadas pelos docentes e que não foi possível expor nas questões do questionário. E, por se tratar de uma metodologia mais livre, consideramos que, nas cartas, os docentes relatariam de modo mais detalhado suas experiências e as necessidades delas oriundas, como também sua formação e trajetória profissional.

Nesse sentido, as cartas foram utilizadas como forma de escutar as vozes dos professores que tinham o desejo de expor suas angústias, lacunas de formação, fatos marcantes em sua caminhada profissional, expectativas, propostas, entre outros assuntos que contribuíram para

seu desenvolvimento profissional e sua reflexão sobre a prática docente, como, também, de explorar com mais clareza e detalhes alguns dados já mencionados no questionário.

Sendo assim, questionário e carta foram instrumentos de construção de dados em uma relação de complementariedade e de ressignificação de informações, uma vez que o primeiro informou sobre dados mais gerais e o segundo contribuiu para aprofundar a análise dos dados obtidos nos questionários de maneira mais individual, singular e detalhada.

## **2.1 Delimitação do contexto pesquisado**

A investigação ocorreu na cidade de Itumbiara/GO, que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Brasil (2010), possui uma população estimada em 102.513 habitantes. No âmbito educacional, com relação à formação inicial, conta com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Instituto Federal de Goiás e algumas faculdades particulares com cursos presenciais e a distância. No entanto, o município possui apenas três cursos de Licenciatura: Química, oferecida pelo Instituto Federal de Goiás; Educação Física, ofertada pela UEG, e Pedagogia, ministrada por uma instituição particular, ambas em regime presencial. As demais Licenciaturas existentes são disponibilizadas em regime de Educação a Distância, sendo todas elas mantidas pela iniciativa privada.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, por meio da Coordenação Regional de Itumbiara e da Secretaria Municipal de Educação, o município conta com 53 unidades educacionais de Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA, sendo 37 na rede municipal e dezesseis na rede estadual.

Das unidades escolares estaduais, que se inserem no contexto da pesquisa, duas são conveniadas e cinco são em tempo integral. As outras nove unidades funcionam em três turnos diários; uma atende a turmas no regime prisional e outra, a uma extensão na zona rural (Ensino Médio). A rede privada conta com oito escolas que oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Quanto aos dados relativos aos profissionais docentes, tomamos como referência as informações do Censo Escolar 2016 (GOIÁS, 2017), organizado pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). De acordo com esse estudo, o estado tinha, em 2016, um quantitativo de 19.042 professores atuantes na rede estadual de ensino. Desse número, 86% tinham Curso Superior e apenas 42,4% possuíam formação adequada à disciplina

que ministravam, fato esse que será abordado, discutido e analisado mais adiante, com base nos dados construídos com os participantes.

Desse quantitativo de docentes, reportamo-nos aos participantes do contexto envolvido nesta pesquisa, ou seja, os docentes da rede estadual de ensino do município de Itumbiara – GO – que representavam, no período observado, um total de 557 professores atuantes em sala de aula, entre regentes e professores de apoio à inclusão. Desse quantitativo, 265 estavam inseridos na docência do Ensino Fundamental II – de sexto ao nono ano<sup>10</sup> das quinze escolas existentes no município e que participaram da pesquisa.

A investigação ora apresentada foi realizada nas escolas da rede estadual de ensino de Itumbiara, em Goiás, que ofertavam o Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo CEP/UFU, sob o registro de nº 82389717.8.0000.5152.

A opção por pesquisar esse nível de ensino pautou-se no pressuposto de que essa era a nossa realidade de atuação profissional, como pesquisadora e por percebermos, após a análise de algumas produções científicas, que havia poucas pesquisas envolvendo professores atuantes no Ensino Fundamental II.

Ao decidirmos pelo critério de escolha das escolas participantes, optamos por convidar as dezesseis unidades escolares que ofereciam o Ensino Fundamental II, das quais quinze aceitaram colaborar com a pesquisa. Dessa forma, trabalhar com esse número de escolas favoreceu a relação profissional com todos os gestores e coordenadores, fortaleceu a parceria entre universidade e escola de Educação Básica e propiciou uma visão mais ampla sobre a formação docente dos profissionais do Magistério, na cidade de Itumbiara<sup>11</sup>.

Assim, os dados construídos nessa perspectiva mais ampla, ao final deste estudo, foram importantes para a elaboração de algumas proposições da pesquisa: a apresentação de um relatório geral ao grupo gestor de cada unidade escolar, a elaboração do documento consolidado sobre a pesquisa para ser enviado ao Departamento Pedagógico da Seduce-GO, setor responsável pela formação dos professores da rede estadual e a devolutiva das cartas, por escrito, aos docentes participantes dessa etapa.

---

<sup>10</sup> Os dados apresentados quanto ao quantitativo de escolas e professores, foram coletados por meio de informações junto à Secretaria Municipal de Educação e à Coordenação Regional de Educação de Itumbiara. Os dados dos professores atuantes de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental foram coletados por intermédio da Secretaria Geral de cada unidade escolar (Fonte: SME, CRECE, UE/2018).

<sup>11</sup> As quinze unidades escolares participantes da pesquisa, no momento de aplicação do instrumento de construção de dados, possuíam 119 turmas de alunos de sexto ao nono ano, nos turnos matutino e vespertino.

## 2.2 Apresentação dos participantes da pesquisa

Após apresentar o contexto de realização da pesquisa, discorremos sobre os participantes nela envolvidos. A proposta do nosso estudo foi apresentada nas quinze unidades escolares dispostas a colaborar com a pesquisa para depois realizarmos a aplicação do questionário aos docentes.

Participaram da pesquisa professores efetivos e contratados de ambos os sexos e de diferentes idades, que atuavam na docência, em turmas de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, das escolas da rede estadual de ensino de Itumbiara – Goiás. Nesse contexto, também participaram os docentes que estavam na função de professores de apoio à inclusão.

Para melhor entendimento do quantitativo dos integrantes da pesquisa, apresentamos a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 Quantitativo de professores

| <b>Descrição</b>                          | <b>Quantitativo de professores</b> |
|---|------------------------------------|
| Professores atuantes de sexto ao nono ano | 265                                |
| Participaram da pesquisa                  | 213                                |
| Responderam de forma presencial           | 188                                |
| Responderam em casa                       | 25                                 |
| Não participaram da pesquisa              | 52                                 |

Fonte: Registros da pesquisadora. Itumbiara – GO. Período: junho/2018.

Do total de professores convidados, 52 não responderam ao questionário, por vários motivos: 23 professores não quiseram participar; quinze não foi possível contatar ou marcar um horário; dois estavam doentes no dia marcado para responderem; um estava de luto no dia marcado para responder e onze não devolveram os questionários entregues para serem respondidos em casa.

Antes de aplicarmos o questionário, solicitamos de cada unidade escolar uma lista com os nomes desses profissionais, com a finalidade de registrarmos os dados de, por exemplo, quantos professores havia no quadro de profissionais da escola, quantos professores participariam ou não da pesquisa. Essa estratégia contribuiu para que soubéssemos previamente quais docentes não participaram da pesquisa no dia agendado para que pudéssemos procurá-los em outro momento em que estivessem disponíveis. Frisamos que, em momento algum, a identificação desses profissionais foi mencionada aos outros participantes e nem à escola.

### 2.3 Percursos e estratégias traçadas durante o movimento da pesquisa

Quando assumimos o compromisso de realizar uma pesquisa científica, é preciso compreender que essa tarefa será um constante movimento de idas e vindas, de retomadas e mudanças. No contato com o contexto, com o objeto e com os sujeitos, vamos definindo os rumos e caminhos para chegarmos a uma produção provisória de conhecimentos. Nesse contato, a pesquisa vai-se delineando, vai sendo construída e tomando corpo, para que, assim, os objetivos propostos possam ser alcançados.

Isso posto, a pesquisa aqui apresentada se pautou em uma dinâmica de construções e desconstruções, de escritas e reescritas e, principalmente, de análises e reflexões sobre a estruturação do projeto inicial de investigação. Foi um percurso de muitos questionamentos, de diversas dúvidas, de inúmeras mudanças de ideias, de modificações estruturais, enfim, como propõe Campos (2017) de “(trans)formações” com vistas ao aprimoramento dos conhecimentos. Mas também, o mais importante, um percurso de muita aprendizagem e concepção de novos saberes, que rompeu com algumas crenças e ideias pré-concebidas sobre a formação docente, profissional e pessoal.

A proposta inicial do projeto de pesquisa passou por diversas reformulações até chegar à produção final desta dissertação. Entretanto, ainda consideramos uma produção inacabada, pois acreditamos que dela poderão surgir outras dúvidas, outras críticas, outras ideias, para que, assim, a pesquisa possa seguir seu percurso contínuo de suscitar a construção de conhecimentos e a exploração daquilo que ainda não foi observado. Ideia essa bem enfatizada por Franco (2003) ao dizer que:

A pesquisa em Educação, em sentido estrito, deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através de estudos anteriores, mas que transcendam o conhecimento estruturado sob forma de senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa (FRANCO, 2003, p. 190).

A autora reforça a ideia de incompletude na pesquisa, que faz de nós, pesquisadores, seres do “inacabamento”, como nos ensina Freire (1996), dispostos a fazer o movimento contínuo da busca e da construção permanente do conhecimento.

Após essas reformulações, iniciamos o processo de reescrita da proposta para envio ao CEP-UFU. Durante o período de espera pela aprovação, iniciamos a apresentação da pesquisa nas escolas participantes, para, em outro momento, procedermos à aplicação do questionário de construção de dados.

Iniciamos as visitas no mês de abril de 2018, nas quais conseguimos apresentar a pesquisa em seis unidades escolares, no dia do Trabalho Coletivo<sup>12</sup> e, em uma delas, no momento de estudo dos professores, pois era uma escola de tempo integral. A exposição ocorreu em torno de dez minutos, na qual foi realizada uma apresentação rápida da pesquisadora, a justificativa e a motivação da pesquisa, os objetivos e como estava seu desenvolvimento. Utilizamos o recurso de *Powerpoint*® e, no final, deixamos o contato da pesquisadora (*e-mail* e telefone) para mais informações ou dúvidas quanto à pesquisa ou quanto ao apoio em ações formativas às unidades escolares participantes.

Esta investigação, como mencionamos, aproximou-se dos princípios do MHD, por isso, o contato com as pessoas e com o contexto envolvidos fizeram parte da rotina de realização da pesquisa, principalmente na etapa de construção dos dados, uma vez que o questionário, em sua maioria, foi aplicado por nós, de forma presencial.

Antes de enviar o projeto ao CEP/UFU, tivemos como primeiro passo o contato com a coordenadora regional de Educação da rede estadual de ensino de Itumbiara, em Goiás, para apresentar a proposta da pesquisa e seus objetivos. Essa etapa objetivava solicitar a autorização da Coordenadoria Regional para contatar os gestores das escolas participantes do estudo, a fim de termos em mãos, os documentos solicitados pelo Comitê para a execução da pesquisa, ou seja, as autorizações das instituições coparticipantes. Como segundo passo, realizamos uma visita a cada escola, para conversar com os diretores, apresentar a proposta da pesquisa e assim, solicitar a autorização para a realização da investigação em cada unidade escolar sob sua responsabilidade, pesquisa que seria desenvolvida após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

Com a aprovação do projeto pelo CEP/UFU, entramos em contato com os gestores, via telefone, para agendarmos uma visita a fim de organizarmos a data mais adequada para apresentação da pesquisa aos professores e o início da aplicação do questionário. Portanto, somente com o consentimento da direção da escola é que falamos com os professores.

Feito o agendamento, iniciamos as visitas *in loco*. Em quatro escolas conseguimos apresentar a pesquisa e iniciar a aplicação do questionário no dia do Trabalho Coletivo do mês

---

<sup>12</sup> O Trabalho Coletivo de acordo com as Diretrizes Operacionais 2011/2012 (que foi a última que mencionou sobre esse dia), é um dia já proposto no calendário de cada unidade escolar em que se reúnem professores, servidores e grupo gestor para realizarem momentos formativos, elaboração dos planos da escola, repasses gerais e outras atividades sugeridas pela SEDUCE-GO. Ver mais detalhes em Diretrizes Operacionais 2011/2012 – SEDUCE – GO. Ressaltamos que, atualmente, o formato desse dia de Trabalho Coletivo tem perdido sua objetividade, foco e as orientações apresentadas nas Diretrizes de 2011/2012. Segundo relato de gestores, coordenadores e professores, os momentos são, na maioria das vezes, voltados para análise de resultados das avaliações internas e externas, além de receberem uma pauta detalhada da própria Secretaria de Educação para ser realizada nesse dia.

de maio/2018, aos professores que participavam dessa atividade. Nas cinco escolas que funcionavam em tempo integral, os professores tinham maior disponibilidade, pois tinham os momentos de estudo e pesquisa, e foi nesses horários que aproveitamos para aplicar o questionário. Nas demais escolas, onde não fizemos a aplicação no dia do Trabalho Coletivo, e com os professores que não conseguimos encontrar nesse dia e que se dispuseram a participar, agendamos um momento de aula vaga para que cada um pudesse responder ao questionário. Para conseguir apresentar, aplicar o questionário aos que aceitaram responder e recolher os formulários que foram levados para casa, fizemos em torno de 100 visitas às unidades escolares para concluir essa etapa da pesquisa.

Salientamos que os professores, antes de participarem, tomaram conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinaram uma cópia e ficaram com outra como comprovante de participação voluntária na pesquisa. Destacamos que, dos 265 professores participantes, 188 responderam de forma presencial com a pesquisadora e 38 levaram o questionário para responderem em casa, pois eram docentes que não tinham disponibilidade de horário no ambiente escolar. Desses, 25 foram devolvidos à pesquisadora.

É importante ressaltar que, em algumas escolas, os coordenadores pedagógicos ou os coordenadores de turno<sup>13</sup>, viabilizaram um funcionário para desenvolver atividades em sala de aula, para que o professor pudesse participar da pesquisa. Enfatizamos que, nas unidades participantes, contamos com o significativo empenho dos gestores e dos coordenadores no sentido de conscientizarem e mobilizarem os professores a participarem da pesquisa.

## **2.4 Os instrumentos de construção dos dados**

A pesquisa se faz e se constitui em contínuo movimento, principalmente quando entramos em contato com o contexto investigado e com os sujeitos envolvidos. E, nesse processo, o percurso metodológico vai-se reformulando, reconstruindo-se, adequando-se, aprimorando-se, para que, ao final do estudo, possamos alcançar os objetivos propostos inicialmente.

---

<sup>13</sup> De acordo com as Diretrizes Seduce 2016/2017, o profissional que ocupa essa função é responsável por questões administrativas e disciplinares quanto ao funcionamento diário da Unidade Escolar, tais como, organização de horários, controle e acompanhamento de faltas dos alunos, disciplina em geral, etc. Ver mais detalhes em: Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017, p. 169-171. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>..

Sendo assim, a escolha pelos instrumentos de construção de dados se torna parte relevante ao percurso de investigação, uma vez que são eles os responsáveis por auxiliar o pesquisador na construção das informações que irão, juntamente aos referenciais teóricos, direcionar as discussões e análises do objeto estudado.

Nesta pesquisa, utilizamos o questionário e as cartas como suportes a essa construção, objetivando valorizar o que cada um desses instrumentos podia oferecer ao trabalho investigativo e assim estabelecer uma relação entre eles, para termos dados e informações consubstanciadas ao tema pesquisado. Uma associação em que é possível confrontar, comparar e relacionar os dados do questionário com as narrativas das cartas para a realização de uma análise embasada com mais propriedade, em uma perspectiva crítica reflexiva.

#### **2.4.1 O questionário**

A nossa opção por usar o questionário como instrumento de construção de dados justifica-se, por ser um mecanismo que, na concepção de Gil (2008), pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Com base nas ideias do autor, a utilização do questionário pode apresentar algumas vantagens e limitações<sup>14</sup>, assim como qualquer outro instrumento de construção de dados em uma pesquisa. Um fator relevante para a nossa escolha, quanto a esse instrumento, foi a análise dessas limitações e, dessa forma, percebemos que elas não se configuravam como obstáculos à nossa pesquisa.

Diante das proposições do autor, tivemos a certeza de que o questionário seria a melhor opção, inicialmente, para a construção dos dados da pesquisa, uma vez que a forma adotada para aplicação contribuiu para a eliminação dessas limitações, pelos seguintes motivos: os participantes eram somente professores, a aplicação foi feita de forma presencial nas escolas por nós e, nesse momento, pudemos esclarecer dúvidas com relação às questões e também conhecer as circunstâncias do contexto da pesquisa; não houve nenhum problema de devolução,

---

<sup>14</sup> Gil (2008, p. 121-122) aborda os seguintes pontos como limitações do questionário: o questionário pode excluir as pessoas que não sabem ler; pode impossibilitar o auxílio aos participantes; pode impedir o conhecimento das condições em que o mesmo foi respondido, pelo pesquisador; não garante a devolução; e envolve um número pequeno de perguntas.

pois a maioria dos questionários foi recolhida ao final da sua aplicação, salvo os que levaram para responderem em casa.

Para a consolidação final do questionário, debruçamo-nos na estruturação do instrumento de construção de dados para que ele estivesse o mais coerente possível com a temática da pesquisa e, principalmente, com os objetivos propostos. Nesse ínterim, entramos em contato, por correspondência eletrônica, com a professora e pesquisadora Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, em Portugal, para que ela pudesse contribuir com essa reestruturação<sup>15</sup>.

Antes de aplicarmos sua versão definitiva, analisamos várias versões do questionário, que foram construídas ao longo do processo investigativo, e ao mesmo tempo buscávamos algumas referências, como Severino (2016), Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), Sordi (2017), quanto ao uso do questionário em uma pesquisa científica. E como procedimento preventivo e balizador, ainda optamos em fazer uma aplicação piloto com dez (10) professores, que é uma ideia defendida pelos autores supracitados; de acordo com Chaer; Diniz e Ribeiro (2011), essa iniciativa:

[...] é recomendável que, antes de aplicar o questionário, o pesquisador realize um pré-teste, que será efetivado através da aplicação de alguns questionários (10 a 20), de forma a, com as respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263).

Com base na ideia dos autores, esse mecanismo é utilizado a fim de verificar a opinião dos participantes durante o processo de aplicação do questionário, pois, nesse momento, eles podem contribuir, opinar sobre o que acharam das perguntas, se foi cansativo, quanto tempo gastou, entre outras informações importantes à consolidação do questionário.

Após essa etapa, reunimo-nos – orientadora e pesquisadora – novamente e, com base nas informações dos professores e nas versões do instrumento, concluímos a elaboração final a ser aplicada aos docentes que se dispuseram a participar.

O questionário foi estruturado em quatro blocos, com as seguintes temáticas: Perfil (Bloco I); Dificuldades sentidas no desempenho em sala de aula ou função afim (Bloco II); Opiniões sobre a formação contínua já realizada (Bloco III); e Necessidades e interesses em torno da formação contínua futura (Bloco IV). As questões do Bloco I contaram com itens

---

<sup>15</sup> Ressaltamos que esse contato – pesquisadora e professora – já havia ocorrido em outros momentos da pesquisa, que serão relatados com mais detalhes, posteriormente.

relativos aos dados pessoais, profissionais, carga de trabalho e formação inicial. O Bloco II seguiu com questões pertinentes às dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento de suas funções docentes. Já o Bloco III procurou abordar a formação contínua e a concepção dos professores a respeito de sua importância à prática didático-pedagógica, ressaltando as ações formativas realizadas no ambiente escolar. Finalizando, o Bloco IV apresentou a disposição dos professores para a formação docente como também as temáticas de maior interesse. Esse instrumento de construção de dados contou, ao todo, com dezoito questões fechadas e seis abertas.

Quanto à sua aplicação, o questionário foi impresso e entregue pela pesquisadora aos participantes, nos diversos momentos presenciais que ambos tiveram no contexto de cada unidade escolar; 188 docentes responderam de forma presencial e apenas 25 levaram para ser respondido em casa.

#### **2.4.2 As cartas**

No mundo atual e tecnológico em que vivemos, a escrita de cartas não é uma prática comum no meio social. São tantas formas rápidas e inovadoras de se comunicar que a carta manuscrita ou impressa deixou de ser utilizada como em tempos remotos. Entretanto, mesmo com os avanços e mudanças na sociedade, a carta ainda representa uma forma de comunicação entre as pessoas, e como afirma Camini (2012, p. 6), “Em todos os tempos, entre diferentes povos, culturas e classes sociais, escrever e receber cartas significou (e significa) um gesto amoroso e de gratidão entre as pessoas. Isto é, escrever cartas sempre foi uma forma de se comunicar”.

Sendo assim, conforme destaca a autora, escrever cartas não é uma ação ultrapassada nem tradicional, mas uma possibilidade de comunicação com o outro, já que vivemos em um mundo tão acelerado e com poucas possibilidades de uma prática dialógica, mesmo que seja por meio de uma escrita epistolar.

Como mencionado anteriormente, nosso segundo instrumento de construção de dados foi a carta. De início, pensamos em fazer entrevista com alguns dos professores envolvidos na pesquisa com intuito de investigar um pouco mais sobre as respostas das questões abertas do questionário e aprofundar a nossa compreensão sobre o que os docentes entendiam por necessidades formativas no contexto de trabalho e a formação docente em geral.

Contudo, ao analisarmos e refletirmos sobre a utilização da entrevista, tivemos a ideia de realizá-la em forma de carta, que é uma proposta metodológica estudada, discutida e utilizada

em diversas pesquisas brasileiras, como as de Moraes (2006) e Cunha (2008), que fizeram uso desse recurso como forma de entrelaçar as relações entre pesquisador e professores, oportunizando aos docentes compartilharem suas vivências; os estudos de Gastaud (2009), que aprofundaram as investigações e análises desse gênero como ferramenta de comunicação escrita e que foi de suma importância no Brasil do final do século XIX e início do século XX; e também o referencial de Freire (2003), que, por intermédio das cartas, teve a oportunidade de relatar sua infância, dificuldades, lutas e, assim, assumir uma postura crítica diante dos fatos por meio dos relatos das correspondências com sua sobrinha.

Entendemos que esse instrumento poderia possibilitar uma liberdade maior de expressão por parte de cada docente, como propõe Moraes (2006):

A carta é um gênero primário do discurso propício para refletir a individualidade daquele que escreve. Ela pode permitir, de forma bastante demarcada, a passagem da palavra do autor para o seu destinatário. A alternância de falantes ocorre porque se trata de um gênero mais próximo da oralidade e, por isso, permite a quem escreve dizer tudo aquilo que queria dizer, de tal forma que, ao ler, o destinatário percebe um acabamento do querer dizer do autor [...] (MORAES, 2006, p.172).

Diante desse contexto, a utilização das cartas surgiu como uma estratégia, a fim de estreitar os laços entre os docentes e a pesquisadora e ser, entre eles, um instrumento informal no qual os docentes pudessem sentir-se mais livres para relatarem sobre a trajetória profissional, uma vez que não seriam identificados e que a decisão em participar ou não dessa correspondência partiu de cada um dos professores.

No momento da consulta pela participação, ou não, muitos professores demonstraram entusiasmo, pois acreditavam que esse momento de escrita seria uma oportunidade de desabafar, de expor os desafios enfrentados, como também as angústias sentidas no início da carreira docente. Relataram que teriam muita coisa para contar nessa correspondência e que era uma iniciativa bem interessante, uma vez que alguém daria atenção às suas vozes.

A opção por esse recurso deveu-se ao fato de ele poder contribuir com nossas reflexões sobre a formação docente em geral, partindo de relatos memorados pelos sujeitos principais de qualquer processo de formação contínua: os professores. Além de ser um mecanismo capaz de promover o aprofundamento das questões abertas apresentadas no questionário como também evidenciar informações que ficaram implícitas nas respostas dos professores.

Nessa perspectiva, as pesquisas de Moraes (2006) e de Cunha (2008) destacam que a utilização desse recurso metodológico, no trabalho de formação com professores, é uma possibilidade de os docentes falarem do seu cotidiano e descreverem com espontaneidade fatos

que vivenciaram. A escrita de cartas possibilita aos emissores exporem com mais detalhes as situações experimentadas na carreira docente e a análise do texto contido nas cartas, de acordo com Portal (2013) deve ser entendida:

[...] como todo escrito autêntico, integral, que responde a uma determinada situação efetiva, serve para comunicar, ou seja, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem (PORTAL, 2013, p. 4).

Acreditamos que esse recurso de construção de dados tenha ido ao encontro dos nossos objetivos e intenções apresentados durante o percurso investigativo, uma vez que, segundo Freire (2003), a escrita de cartas é um mecanismo que fortalece o vínculo dos envolvidos na pesquisa, em nosso caso, os professores e a pesquisadora.

Após decidirmos por esse recurso, colocamos no final do questionário-teste, que foi aplicado a dez professores, a intenção dessa iniciativa e se os docentes gostariam de participar dessa escrita e comunicação com a pesquisadora. Como a maioria optou pelo sim, firmamos essa ideia no questionário final. No questionário aplicado aos docentes, cada participante teve a opção de indicar se gostaria ou não de participar dessa correspondência. Dos 213 professores que contribuíram com a pesquisa, 109 optaram por realizarem a escrita com a pesquisadora, em um próximo momento da investigação.

Após essa etapa, seguimos para a elaboração do roteiro definitivo da carta que seria entregue aos participantes. Nessa elaboração, pautamo-nos em algumas ideias mencionadas nas respostas das questões abertas do questionário e nas proposições de Nóvoa (2013), ao apresentar algumas histórias sobre a trajetória de professores. E, para que esse instrumento realmente contribuísse com o propósito da pesquisa, retomamos os objetivos da investigação, para refletir e identificar o que ainda não tinha sido respondido nos dados do questionário. Sendo assim, a análise dos objetivos e dos dados já observados favoreceu a construção de um roteiro epistolar tencionando o alcance das intenções propostas na pesquisa.

Os pontos sugeridos no roteiro das cartas<sup>16</sup> objetivaram instigar os professores a escreverem sobre o percurso formativo, experiências na docência e suas necessidades advindas da prática, entretanto ressaltamos que tinham livre escolha para escrever o que desejassem e relatar o que achassem necessário e importante à temática da pesquisa. No final do documento, colocamo-nos à disposição para tirar dúvidas quanto a essa escrita e, se preciso, trocar algumas ideias sobre o enunciado apresentado.

---

<sup>16</sup> A estrutura completa do roteiro da carta bem como os itens sugeridos para serem abordados pelos docentes se encontra na parte dos anexos, desse estudo.

Cada professor que se propôs a participar e que no mês de setembro/2018 (data da entrega do roteiro) ainda trabalhava na escola, recebeu, dentro de um envelope, o roteiro para essa escrita. Oportunizamos o período de um mês para que entregassem a correspondência. Embora tenhamos realizado várias visitas e contatos com os coordenadores na tarefa de motivar a escrita desses professores, alguns não produziram a carta. Dos 109 docentes que indicaram querer participar da escrita, nove deles já não mais trabalhavam nas escolas, e ao final desse processo, tivemos 42 professores que realizaram a proposta escritural.

## **2.5 Os obstáculos enfrentados durante a pesquisa e na construção dos dados**

Esta parte do nosso estudo intencionou apresentar um pouco da trajetória vivida pela pesquisadora, bem como as dificuldades enfrentadas durante o percurso investigativo e as aprendizagens construídas ao longo do caminho.

Antes mesmo de iniciar a realização da pesquisa a campo, a realidade já se encarregou de mostrar as pedras que encontraríamos pelo caminho da investigação, como escreveu o poeta Andrade (2010, p.12) “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho...”, aliás, foram várias pedras.

A primeira pedra em nosso caminho foi a reestruturação do Projeto de Pesquisa, uma etapa em que percebemos o quanto ela é um contínuo movimento de construção, desconstrução e reconstrução de ideias. E que mesmo assim, com tanto trabalho, ainda será um estudo sujeito a críticas e a observações, afinal, a pesquisa é isso, fomentar dúvidas e novos olhares diante daquilo que já está posto. Mas passamos! Pegamos a pedra e a colocamos no alicerce da escada dos nossos conhecimentos.

A segunda pedra em nosso caminho foi o envio do Projeto ao Comitê de Ética. Uma etapa um pouco mais burocrática, mas necessária. Nessa fase fortalecemos um pouco mais o senso investigativo e a curiosidade, e conseguimos! Pegamos a pedra e a colocamos na escada das experiências vividas.

A terceira pedra em nosso caminho foi a aplicação dos questionários aos professores. Uma etapa das mais difíceis, que só “perdeu” para a parte da escrita da pesquisa. Nessa etapa, percebemos o quanto existem profissionais com ideias negativas, desmotivadoras, pessimistas e que podem deixar-nos em dúvida sobre aquilo que estamos fazendo, mas consideramos que a presença dessas ideias foi inexpressiva, pois foram poucas as críticas que ouvimos e presenciemos, contudo, em alguns momentos nos desestimularam. Apesar disso, a vida segue

seu fluxo e vivemos um dia após o outro, então a pesquisa continuava. Em alguns dias, essa pedra pesou toneladas, em outros já era mais leve.

As toneladas eram representadas nas expressões de descaso por parte de alguns colegas de profissão com relação à pesquisa, e embora doesse, prosseguíamos com o trabalho. Em outros dias, as toneladas eram representadas por alguns comentários desmotivadores, como: “eu falo e você escreve as respostas”; “o questionário é anônimo e pede pra gente assinar uma lista”; “vou aposentar, não quero saber disso não”; “nossa, nem quero saber desse negócio de estudar, para que isso?”. Sem falar nas inúmeras viagens perdidas às escolas, pois, quando chegávamos lá, eram vários os imprevistos como: mudança de horário de aula, alteração no calendário escolar, falta de professor, aplicação de avaliações externas, atividades extracurriculares, além da extensa demanda de atividades aos professores, o que dificultava o tempo disponível para participar. Analisamos que essas “pedras” também fazem parte do cotidiano das escolas e que elas sofrem muitas interferências externas e internas de última hora e que modificam toda a rotina de trabalho. Sabíamos que não seria fácil realizar esta pesquisa, afinal a rotina de trabalho e as tarefas dos professores e das escolas são expressivas, imprevisíveis e isso ficou bem visível ao final da aplicação dos questionários, pois foi difícil encontrar horário disponível com os docentes.

Ainda bem que, no meio dessas toneladas, encontrávamos um alívio, um alento, algo mais leve que nos impulsionavam a continuar e chegar ao fim. Algumas situações, falas e até mesmo gestos nos animavam a ir em frente: foram coordenadores e diretores incentivando professores a participarem da pesquisa; professores curiosos em saber mais sobre o universo de uma pesquisa acadêmica; docentes que queriam devolutiva pessoal dos dados, pois desejavam aprimorar a prática pedagógica; e professores que ficavam alguns minutos discutindo e refletindo com a pesquisadora sobre a formação docente. Mas enfim, concluímos essa etapa. E assim, colocamos essa pedra na escada de nossas reflexões e aprendizagens.

A quarta pedra em nosso caminho foi a escrita para o exame de qualificação. Quantos detalhes precisamos (re)ver, observar, (re)considerar. Diante de tantos dados construídos, identificamos a necessidade de organizá-los e pensar em como proceder à análise de cada um. O que seria importante apresentar? Como apresentar? Quantas perguntas e dúvidas! Sem falar que essa pedra ainda contou com as inúmeras correções da orientadora e por fim, as da revisora. Que etapa conturbada e movimentada! Caminhamos! O percurso foi longo e, provavelmente, encontraremos muitas outras pedras, mas as tomaremos para construir a escada das novas ideias, das novas experiências.

A quinta pedra foi a passagem pelo exame de qualificação. Quanta apreensão! Imaginamos como um processo de avaliação, fiscalização e observação de uma banca. No entanto, na realidade, é um momento de muitas contribuições e visões reflexivas sobre a nossa produção. Uma pedra que consideramos grande antes de passar. Depois da qualificação, percebemos que a apreensão foi apenas um pedregulho, mas com capacidade de fundamentar o alicerce da nossa pesquisa. Passamos mais uma etapa, e assim, a pedra foi tomada para fortalecer nossos saberes e instigar outros.

Chegamos à sexta pedra, a adequação e correção da dissertação após a qualificação. Que pedra pesada e complicada de carregar. Uma pedra que permaneceu estacionada por algum tempo. A sensação era estar atolada, pois foi difícil removê-la do caminho para iniciarmos o processo de reformulações da escrita, das análises e das reflexões. Reformulações essas que foram essenciais e relevantes no processo de construção das conclusões da investigação. Foi penoso, mas conseguimos! Uma pedra que foi colocada na estrutura das novas ideias, das novas concepções e dos novos conhecimentos.

Por fim, a sétima pedra – a defesa final da dissertação. Pensava eu que seria um momento tenso, mas foi tranquilo, gratificante e de muita aprendizagem. Afinal, o caminho foi árduo, doído e cansativo, mas o prazer, ao defender o trabalho e ouvir os professores da Banca, foi maior em percebermos um processo contínuo de construção de conhecimentos e ideias, e assim termos a certeza que somos seres do inacabamento em movimento constante de novas aprendizagens e saberes.

### **3 FORMAÇÃO, NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: faces e interfaces**

Ao longo do percurso histórico das sociedades, especificamente, da educacional, observamos a constante discussão sobre a formação docente como sendo condição *sine qua non* para o desenvolvimento e melhoria da Educação nos diversos níveis de ensino. A temática tem sido pauta de debates entre educadores, teóricos, políticos e até mesmo de outros profissionais que proferem suas opiniões a respeito do assunto sem ao menos terem conhecimento de causa.

Nessas discussões, seja por parte do Governo ou dos teóricos, há uma substantiva relação entre a qualidade da Educação e a formação docente, com vistas ao desenvolvimento emancipatório de uma sociedade. A Educação, de maneira geral, não é apenas aquela oferecida nos espaços escolares, mas ela acontece em qualquer lugar onde estejamos, onde vivemos, pois estamos aprendendo e ensinando uns com os outros. Como afirma Brandão (2007, p. 7), “Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”.

Aprendemos e ensinamos com a vida em sociedade, com e no trabalho, nas relações pessoais, na contradição de ideias e no dialogar de experiências. Entretanto, nessa relação de Educação formal e informal, ela deve ser como afirma Freire (1991, p.21), um “ato político” e que possibilite ao ser humano, por meio da construção de conhecimentos, a autonomia e emancipação, proporcionando ao cidadão condições de discutir, refletir, analisar, lutar, buscar seus direitos, resistir com ética e compromisso social, visando assim, não apenas ao desenvolvimento próprio, mas também ao da coletividade.

Como cidadãos críticos, inseridos em uma Educação problematizadora e comprometida com o social, percebemos que somos capazes, como propõe Freire (1996, p. 28) de aprender e ensinar “no mundo e com o mundo”, respeitando a capacidade humana de sonhar e de sermos utópicos como parte integrante da realidade, pois só assim temos condições de trabalhar por uma Educação de qualidade nos diversos setores educacionais.

Nesse sentido, Eco e Nogaró (2015) enfatizam que:

Educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e “trans-formar” seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. E, nesse sentido, compreendemos que uma Educação autêntica promove a

dignidade das pessoas, esperançosa de que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se, pois não nascemos prontos, acabados, satisfeitos. E essa condição, do homem e da mulher de nascerem não feitos, exige que, ambos, aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos (ECO; NOGARO, 2015, p. 4).

Destarte, os autores ressaltam a intrínseca relação entre a Educação e o processo de humanização dos indivíduos em uma sociedade complexa e tão arraigada às ideias neoliberais de formação. Consideram que a Educação constitui-se da formação cognitiva, mas também da humana, e é dessa Educação global e emancipatória que se espera uma formação dupla – humana e profissional – mobilizadora, que objetive a transformação do ser humano e do contexto em que se encontra. Ademais, espera-se uma Educação cidadã que atenda aos princípios da universalidade, da gratuidade e da qualidade, conforme prescrito na Constituição de 1988.

Indubitavelmente, discorrer sobre a “qualidade na Educação” requer cuidado, pois trata-se de uma expressão complexa e que envolve diversos fatores que podem interferir nessa qualidade e a formação docente é apenas um desses fatores interferentes. Ao falar sobre qualidade, Gentili (1995, p. 177) afirma que, é necessário que seja para todos, visto que, “[...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.”

Conseqüentemente, é preciso uma qualidade para todos os indivíduos e em todos os aspectos sociais inerentes à vida do ser humano, pois qualidade significa melhorar a vida das pessoas e, nesse sentido, a Educação, como processo de humanização, pode ser um dos caminhos para essa conquista, uma vez que é por meio dela que temos a possibilidade de mudar os rumos da sociedade, transformar o contexto e, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma nação.

De acordo com Gadotti (2010), não existe uma qualidade na Educação em geral ou uma qualidade somente para os alunos, se não há uma qualidade para o professor, para a comunidade. O papel do educador para essa Educação de qualidade pauta-se em uma postura ética e consciente na relação ensino-aprendizagem. Uma qualidade em conexão com as dimensões técnica, política, ética e estética, como enfatiza Rios (2011).

Contribuindo com essa ideia, Lima (2014) reforça que:

É exatamente por isso que a intervenção do educador precisa ser consciente e sistematizada, construída num espaço dialogal, que prime pelo respeito às diferenças e às diversidades em todas as suas manifestações, mas, ao mesmo tempo, considere a unidade como âmbito totalizador de multidimensionais leituras (LIMA, 2014, p. 74).

A formação docente, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como uma prática neutra, única para se alcançar a qualidade educacional ou como um exercício que envolve somente a ação do professor, porque, dessa forma, seria responsabilizado pela situação atual da Educação, que tem passado por diversos desafios e alcançado resultados inexpressivos nos cenários nacional e internacional, devido às condições materiais e humanas do trabalho docente, às políticas de valorização e investimento aos profissionais da Educação e a tantas mudanças sociais, culturais e econômicas que afetam a Educação, principalmente a das escolas públicas.

Quanto à valorização docente, ela compreende questões relativas às condições de trabalho, à remuneração salarial, à carreira profissional e à formação. Nesse sentido, pensar a formação sem considerar esses eixos é pensar na formação em uma lógica utópica e desconectada da realidade vivenciada pelos docentes.

Segundo Carreira e Pinto (2007), as condições de trabalho, a qualificação e a valorização docente são fatores de expressiva responsabilidade na aprendizagem dos alunos e assumem peso no cálculo dos investimentos na Educação Básica. Várias iniciativas são implementadas para contemplar esses insumos: planos de carreira, piso salarial, políticas de ingresso na carreira do Magistério etc. Entretanto, são propostas que dão abertura para as legislações complementares dos estados e municípios e que segundo os autores “[...] são diretrizes muito vagas e que pouco ajudam a resolver a difícil questão de regulamentar as condições de trabalho e a remuneração dos profissionais do ensino” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 52).

Dessa forma, há ações e ideias que são discutidas, analisadas e implementadas e, no entanto, a profissão docente continua sendo desvalorizada, desacreditada e pouco procurada pelos jovens estudantes, como apresentam os dados da pesquisa do movimento “Todos pela Educação” (BRASIL, 2018).

Diante desse contexto de leis e de propostas que visam à melhoria da Educação e, diante das demandas e da intensificação da função do Magistério, várias reflexões e discussões têm sido desenvolvidas a respeito das condições de trabalho docente e da valorização profissional, que são questões imbricadas à melhoria da Educação e têm o professor como elemento essencial nesse processo. Isto implica, necessariamente, analisarmos as faces e interfaces do trabalho dos professores, entendendo que a formação docente deve ser discutida, estudada, teorizada, analisada, refletida e “praticizada”, conforme defende Freire (1987), considerando a tríade: formação-valorização-condições de trabalho, visto que a qualidade na Educação dependerá das condições oferecidas para que ela se concretize. E é nessa combinação – conhecimentos e prática – que os docentes se inserem em um processo contínuo de

desenvolvimento profissional, nos diversos contextos e diversidades existentes no sistema educacional brasileiro.

Sendo assim, nesta seção, intencionamos apresentar um panorama da concepção de formação no decorrer da legislação instituída em nosso País, relacionando-a com outros conceitos inerentes ao processo de formação de professores, bem como às discussões sobre a formação contínua com base nas necessidades formativas desses profissionais.

### **3.1 Profissão docente: um panorama do cenário brasileiro**

A nossa pesquisa foi desenvolvida no contexto da Educação pública brasileira e envolve os docentes nela inseridos, de maneira mais particular, profissionais que atuam em escolas da rede pública no estado de Goiás. No entanto, esses professores fazem parte de uma conjuntura mais ampla, diversificada e complexa quando falamos no âmbito da nação brasileira.

Segundo dados do Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017), organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atualmente, há, no Brasil 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica. Se considerarmos que cada docente que compõe essa estatística tem uma história, compreenderemos que eles vivem de maneiras diferentes, enfrentam situações variadas e apesar de viverem no mesmo país, estão com situações diferenciadas em termos de valorização profissional, recursos disponíveis e organização institucional.

De acordo com as pesquisas realizadas pela Unesco (2004), Ipea (2017) e Gatti (2010), os professores brasileiros são, em sua maioria, mulheres, e atuam, principalmente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O relatório do Inep (BRASIL, 2017), aponta que os professores brasileiros se concentram na faixa etária de 26 a 45 anos, alcançando um total de 63,8%. Esses dados confirmam, segundo a pesquisa da Unesco (2004), que os brasileiros são mais jovens nessa profissão em relação aos de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de alguns países da União Europeia, onde a maioria tem acima de 40 anos.

Os professores que atuam no Fundamental II, de acordo com o Censo do Inep de 2016 (BRASIL, 2017), constituem uma significativa maioria (773,1 mil professores) em relação aos outros níveis de ensino. E vale ressaltar que expressivo número deles trabalha em escolas da rede pública de ensino, condição que reforça a relevância e a necessidade da formação contínua nessas instituições de ensino, a fim de promover a melhoria do trabalho docente desses

profissionais que vivenciam uma realidade muito conturbada, o desenvolvimento pessoal e profissional desses sujeitos e, conseqüentemente, uma Educação escolar pública de qualidade, que é um direito de todo e qualquer cidadão, nos mais diversos contextos geográficos, culturais e sociais do nosso País.

Outro aspecto que convém ressaltar nesse contexto são as condições e estruturas organizacionais dos modelos de formação de professores existentes no cenário brasileiro, fator que afeta significativamente a qualidade do ensino no Brasil. São modelos que segundo Libâneo e Pimenta (1999)

[...] não respondem à diversidade e à desigualdade de nosso país, como representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da Educação para nosso país (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 270).

Esse cenário de formação e da conjuntura das escolas brasileiras, segundo Gatti, Barreto e André (2011), é uma realidade vivida pela maioria dos professores do País, principalmente os das séries finais do Ensino Fundamental. Baseando-se na pesquisa realizada por Oliveira (2003), são condições de trabalho desfavoráveis à promoção de uma Educação com qualidade. Profissionais que atuam com pouco apoio das famílias, professores que trabalham em escolas localizadas em bairros de periferia, em ambientes conturbados e sem segurança, professores com uma grande demanda de atividades, salas superlotadas, enfim, muitas responsabilidades atribuídas aos docentes para que eles preparem as pessoas para a vida em sociedade e cumpram as metas estabelecidas pelas instâncias do Governo.

Nesse sentido Campos (2017) nos chama a atenção sobre essa realidade.

Os professores se veem diante de uma realidade paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que lhe são atribuídos diversos papéis profissionais, há todo um processo de desvalorização social e de precarização do seu trabalho. Salas superlotadas, péssimas condições estruturais do ambiente de trabalho, ausência de suporte didático-pedagógico na escola, reduzido apoio dos pais dos alunos, baixa remuneração salarial, falta de espaço, tempo e instrumentos para planejar, estudar, pesquisar e refletir sobre as possibilidades e limites do seu trabalho estão entre os principais desafios com os quais os docentes se deparam cotidianamente em sua profissão. Podemos dizer que esses são alguns dos fatores de ordem objetiva que geram o sentimento de baixa atratividade pela profissão docente, reverberando na contínua e inquietante carência de professores, especialmente, nas escolas de Educação Básica (CAMPOS, 2017, p. 38).

As autoras Gasparini, Barreto e Assunção (2005), em um estudo analítico de pesquisas produzidas sobre as condições de trabalho dos professores, ressaltam que há um grande

adoecimento dos profissionais, que interfere na prática docente ou até mesmo na desistência da profissão, devido à realidade física, emocional, material e financeira. Os autores explicam que:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

As condições laborais enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar, podem contribuir significativamente tanto para a desqualificação do ensino ofertado nas escolas públicas, como podem direcionar uma planificação e estruturação eficazes da formação docente em geral, seja no contexto escolar ou em outros ambientes formativos que, conseqüentemente, vão interferir na qualidade da Educação.

Considerando a profissão docente como um ofício que contribui com a formação epistemológica e humana dos indivíduos e o professor, como figura essencial nesse processo, requer, segundo Jacomini e Penna (2016), a existência nas agendas neoliberais dos governos um espaço para a valorização do Magistério e para propostas que venham na contramão da intensificação do trabalho enfrentada por esses profissionais, a fim de combater as precariedades existentes na Educação Básica nacional.

### **3.2 Formação inicial: a base para se tornar professor**

A formação inicial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96 é a formação mínima exigida para que um profissional possa assumir a função docente nas escolas de Educação Básica. Uma realidade bem recente, uma vez que, nas legislações anteriores, exigia-se apenas o nível médio para ser professor. Nesse sentido, elevar o nível da formação foi uma conquista rumo à qualidade da Educação, entretanto, a estrutura dessa formação tem sido questionada e discutida por educadores, pesquisadores e estudiosos da área educacional (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; SCHEIBE, 2010).

Os autores ressaltam que a formação inicial, até certo ponto, não tem contribuído para o desenvolvimento profissional, uma vez que os currículos e as concepções dos cursos ainda não conseguem trabalhar com a unidade teoria-prática, tendo um equilíbrio entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. Outro aspecto diz respeito à estrutura e planificação do estágio, visto que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam

diversas fragilidades que os impedem de assumir uma consistência eficaz na formação dos futuros professores.

Os cursos de Licenciatura no Brasil, conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), tiveram apenas 18,9% do número de matrículas e somente 20,4% dos concluintes da Educação Superior quando comparados aos cursos de Bacharelado e Tecnólogo. Isso demonstra a pouca procura pelos cursos de formação de professores, indicando a desvalorização da profissão pelos jovens estudantes. Para Campos e Silva (2019):

[...] não há como desvincular a formação do professor dos aspectos atinentes a exigências atuais e à complexidade que envolve questões contemporâneas marcadas pelas mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, especificamente no campo da comunicação, provocando o aumento exponencial do acesso ao conhecimento e a sua mercantilização, que acentuam o aligeiramento e a banalização da informação, geram crises nas diversas esferas da sociedade, reverberando diretamente nos diferentes níveis de formação pessoal, profissional e nos desafia a buscar, a construir outras configurações teórico-metodológicas que contribuam para o entendimento das especificidades da formação para a docência (CAMPOS; SILVA, 2019, p. 243).

Além disso, é uma profissão que não oferece incentivos significativos e motivadores para o ingresso na carreira. Os jovens não veem na profissão docente uma perspectiva de sucesso profissional, fato esse enfatizado por Gatti (2009) em pesquisa sobre a atratividade da profissão do Magistério no território brasileiro, realizada com alunos concluintes do Ensino Médio. De acordo com as discussões dos dados, a autora ressalta que, por um lado, não há políticas de valorização salarial, carreira e condições de trabalho que sejam atrativas a esses jovens em relação a outras profissões existentes no mercado de trabalho. Por outro lado, as condições da realidade educacional nas escolas brasileiras – indisciplina, violência, desinteresse dos alunos, intensificação do trabalho, muitas vezes assustam esses estudantes a ingressarem na profissão docente. São condições que interferem significativamente no momento de escolha pela carreira docente, como enfatiza Campos e Silva (2019):

As condições objetivas de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor são alguns pontos que interferem diretamente na construção da identidade de futuros professores, uma vez que a identificação com o Magistério diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa, ou seja, se o professor perde o significado do seu trabalho, tanto para si quanto para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão (CAMPOS; SILVA, 2019, p. 252)

Outro ponto relevante quanto à formação inicial, exigência para se atuar na docência é a discussão com relação à estrutura curricular dos cursos de Licenciatura, que enfatiza as disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas voltadas à prática docente.

De acordo com Campos e Silva (2019, p. 255) “[...] a formação específica para a profissão docente ainda é algo supérfluo, ou mesmo desnecessário, e raramente identificam a imprescindibilidade dessa formação”. Esse é um ponto significativo abordado no estudo de Gatti (2010), que reforça

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do Magistério na Educação Básica (GATTI, 2010, p. 1374).

Diante dessa conjuntura, entendemos que são diversos os estudos, as pesquisas e críticas sobre a precariedade da formação inicial. No entanto, percebemos que toda essa situação, de maneira implícita, representa também os embates e os desmontes vividos pelos profissionais engajados nesse nível de ensino. Depreendemos que a fragilização dos espaços de formação torna-se uma justificativa aos olhos do Governo como uma prerrogativa, em alguns casos, de privatizações de instituições e de reestruturação dos cursos de Licenciatura aos princípios neoliberais, fazendo da Educação um trampolim para o mercado capitalista.

Por conseguinte, ao longo dos anos, as discussões proferidas no meio científico e teórico sobre as fragilidades dessa formação procuravam suscitar reivindicações para uma formação inicial que realmente instigue os professores ao enfrentamento dos diversos embates e obstáculos com que se deparam no cotidiano escolar. Souza Neto *et al.* (2007) afirmam que essas exigências requerem

[...] um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico na ótica do ensino; a valorização da relação “prática-teoria-prática” – articulação entre a teoria e a prática desde o começo do curso – a revisão do modelo curricular adotado; o acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares; a prática pedagógica; a interdisciplinaridade; a delimitação dos saberes da docência; a autonomia pedagógica, a constituição de uma identidade profissional do docente (SOUZA NETO *et al.*, 2007, p. 2).

Essas considerações enfatizam a relevância de se trabalhar a prática vinculada à teoria. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) já instituiu legalmente as orientações quanto às horas de prática – 800 horas. No entanto, o que ainda se discute e se questiona é que não adianta estar na lei, se a cultura das Instituições de Ensino Superior não é

modificada quanto ao trabalho prático com os alunos da Graduação, principalmente os discentes das Licenciaturas que serão os futuros professores dos educandos da Educação Básica.

Observamos, nessa perspectiva, a necessidade de valorizar a formação inicial, dando a ela a estrutura e organização fundantes para preparar os futuros professores com capacidade de enfrentarem a realidade das escolas brasileiras. Sendo assim, a unidade teoria-prática torna-se essencial, ou como propõe Freire (2001c):

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender e a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se “aproximar” para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria (FREIRE, 2001c, p. 205).

Em estudos realizados com professores no período de 1990 a 1997, Carvalho e Simões (2002), com base nos dados construídos com esses professores, enfatizam que

[...] a relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 163).

Reforçando essa discussão, a formação inicial, segundo Azevedo *et al.* (2012) precisa pautar-se em duas perspectivas principais para que, de fato, possa contribuir com a relação ensino-pesquisa: saber escolar/docente e formação prática do professor. Uma formação que considere o contexto de atuação desses profissionais, bem como as interferências que eles podem sofrer com as constantes vicissitudes sociais, políticas, históricas e culturais.

Enfatizando a relação das mudanças da sociedade com a formação de professores, Azevedo *et al.* (2012) nos apresentam esse movimento ao longo das décadas, ou seja, o tipo de profissional oriundo dos cursos de formação inicial em cada período histórico-temporal.

Nos anos 1960, predominava a formação do professor como transmissor de conhecimentos, o detentor do saber, pautado em uma formação fragmentada entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos. Já na década de 1970, prevalecia a formação do professor como técnico de Educação, atendendo às exigências do mercado econômico e sendo considerado bom professor aquele que sabia executar tarefas e utilizar técnicas dos outros.

Ainda nesse movimento histórico surge o professor dos anos 1980, considerado um educador, buscando uma formação crítica e consciente, uma vez que o País passava por importantes momentos de abertura política. Daí a necessidade da formação inicial se pautar nos ideais defendidos por Freire (1996), a Educação como “ato político” capaz de formar cidadãos conscientes para atuarem e intervirem no contexto em que vivem.

Nos anos 1990, prevaleceu a formação do professor pesquisador, dando destaque para que a formação inicial fosse pautada na relação teoria e prática, a fim de favorecer a capacidade investigativa desses profissionais. E atualmente, a partir dos anos 2000, predomina a formação do professor pesquisador-reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2010), o que provocou mudanças na legislação brasileira, surgindo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), que apresentam algumas modificações relativas à formação de professores e, conseqüentemente, das estruturas organizacionais e curriculares dos cursos de formação inicial.

Depreendemos que as mudanças em nossa sociedade são diversas, entretanto, mesmo com essas modificações na estruturação e organização dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, é oportuna a discussão e análise desses cursos, para que realmente possam favorecer a prática docente e auxiliar os professores no cotidiano de uma sala de aula, em uma escola pública nesse nível de ensino.

Desse modo, é preciso promover mudanças nos cursos de formação de professores, para que esses profissionais tenham condições de atuar com segurança diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, Gatti (2010) assevera que:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Todavia, ser professor não diz respeito somente à formação inicial. É necessário se sentir professor e ter a consciência da postura de um educador frente a sociedade contemporânea, pois como afirma Freire (1991):

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, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

No sentido de um processo formativo ter como princípios basilares a reflexão sobre a ação docente em um ambiente colaborativo e dialógico é que encontramos alternativas e possibilidades para as transformações e mudanças pessoais e institucionais, aspirando à evolução da prática docente e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional. Reflexões estas que podem impulsionar a busca por melhorias na Educação e fazer valerem os ideais

democráticos e as conquistas instituídas no cenário legislativo, seja municipal, estadual ou federal.

### **3.3 Formação docente: o que dizem os marcos legais**

#### **3.3.1 Na esfera federal**

Além das referências epistemológicas, reportamo-nos aos referenciais legais contidos nas propostas, programas e diretrizes governamentais que objetivam elaborar mecanismos para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em salas de aula das redes municipais, estaduais e federais. Entretanto, em alguns casos, percebemos que as legislações são desvinculadas da realidade vivida e do contexto institucional em que esses profissionais estão inseridos. Por conseguinte, são propostas que não conseguem impactar, de fato, a mudança e a (re)construção da prática cotidiana dos docentes.

Ao longo da História da Educação brasileira, identificamos diversos documentos que prescrevem sobre a Educação escolar, regularizam propostas e instituem resoluções, diretrizes e portarias, a fim de direcionar ações em prol da organização do sistema educacional brasileiro. Neste estudo, aqui apresentado, fazemos um recorte temporal e tomamos como base para essa discussão legal a Constituição Federal de 1988 (CF) e os demais documentos instituídos após esse período.

A Constituição Federal de 1988 apresenta os princípios educacionais e é a base dos documentos legais sobre a Educação escolar. Em sua estrutura, estabelece, em seu Artigo 214, a elaboração de um Plano Nacional capaz de articular ações para o desenvolvimento do ensino, e, entre essas ações, as que estão vinculadas às propostas de formação docente – item IV – e que estão coerentes e adequadas ao que prevê o artigo da referida lei:

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Seguindo o que se estabelece na Constituição Federal de 1988, e até antes dela, foram ocorrendo propostas de leis de diretrizes e bases da Educação, que, com o passar do tempo e com as exigências sociais, históricas, políticas e culturais, foram sendo reformuladas para

atender às demandas e às diretrizes instituídas, com vistas a ofertar Educação escolar para todos e com qualidade. São essas leis que, com base nos princípios da CF, delineiam questões específicas da área da Educação.

Entendemos que, em cada período e a cada lei proposta, houve uma evolução (nem sempre para melhor) de propósitos e ideias, o que fez com que a Educação caminhasse para a concretização dos princípios basilares da universalidade, da gratuidade e da qualidade educacional para todos os cidadãos brasileiros.

No entanto, identificamos que somente com a Lei n.º 9.394/96 é que se deu maior ênfase à formação docente, tema que foi pouco mencionado e instituído nas leis anteriores. Prova disso é que se destinou um capítulo específico na referida lei a essa questão, com priorização à formação docente. No entanto, foram ideias que ultrapassaram vários impasses governamentais e partidários que contribuíram com a formulação do Plano Nacional de Educação – PNE, que define metas e objetivos a serem alcançados a cada dez anos e constitui um mecanismo já instituído na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214. Esse Plano foi reconhecido como um documento referência para os estados e municípios e delegou-lhes a responsabilidade de elaborar e efetivar ações e propostas para o avanço e melhoria da Educação brasileira em todos os níveis.

Com referência à LDB, nº 9.394/96, destacamos dois artigos (62 e 67), a fim de apresentar algumas orientações quanto ao processo da formação docente, nos diferentes níveis da Educação:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 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.

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de Educação profissional, cursos superiores de Graduação plena ou tecnológicos e de Pós-Graduação.

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017, p. 42-44).

Os artigos da referida lei representam conquistas que, ao longo da História educacional brasileira, emergiram das demandas sociais e das pressões por parte da sociedade e das organizações e entidades políticas, estudantis e de representação dos profissionais da Educação. Evidentemente que o conteúdo da lei representa a idealização de uma formação almejada pelos profissionais do Magistério, entretanto, como sinaliza Pecegueiro (2016, p. 2156), é necessário “[...] que pesem as discrepâncias observadas empiricamente no cotidiano do professor brasileiro, é salutar que a legislação já inclua itens discutidos continuamente por associações de professores”.

Empreendemos que, mesmo com a regulamentação dessa lei, ainda se tem muito a alcançar, pois percebemos a letra escrita, entretanto, na realidade ainda não se concretizou, como é o caso do Piso Salarial Nacional, que muitos municípios ainda não cumprem com essa regra. Nesse sentido, ressaltamos que a formação docente não pode ser entendida isoladamente, mas observando as propostas de valorização dos profissionais e das suas condições de trabalho.

Outro ponto relevante proposto na CF é a elaboração de um Plano Nacional de Educação que traça os objetivos e metas a serem cumpridas em um determinado período, relativos à Educação brasileira. O PNE<sup>17</sup> decênio 2014-2024, sancionado no Governo da Ex-Presidente Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), foi elaborado para direcionar a Educação brasileira por dez anos. Composto por metas e estratégias,

---

<sup>17</sup> Com a destituição do cargo de presidente através do impeachment, as diretrizes sobre o PNE sofreram mudanças, sendo prorrogada sua implementação e destituindo a comissão responsável pelo atual governo. Ver mais em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/pne-diferencas-entre-o-previsto-e-o-realizado/>>. Acesso em: 29.11.2018.

esse plano procura sinalizar os caminhos para que a Educação realmente atenda aos princípios da gratuidade, da universalidade e da qualidade em todo território nacional.

É um plano composto por 20 metas, entretanto, neste estudo, teremos como foco as que estão relacionadas à formação docente, que é o nosso objeto de pesquisa. Destacamos as metas 13, 15, 16, 17, 18 com ênfase nas de números 15, 16, 17 e 18, que representam claramente as possibilidades, se forem efetivadas, de fato, de melhoria da formação e valorização dos professores, como aborda Saviani (2014, p. 52-57)

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.

Meta 16: formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do Magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (SAVIANI, 2014, p. 52-57).

Notamos que são metas que procuram considerar as diversas dimensões imbricadas na melhoria e na qualidade da formação docente. No entanto, elas não se restringem apenas à qualidade da Educação e à formação dos professores, pois abordam, de maneira correlacionada, a valorização profissional e as condições de trabalho adequadas para o exercício docente.

Dessa forma, é oportuno ressaltar a análise que traz esse documento com relação às metas propostas sobre a formação docente.

Um quadro de profissionais da Educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil

necessário à melhoria da qualidade da Educação Básica pública (BRASIL, 2014, p. 12 -13).

A partir da implantação do Plano Nacional de Educação, surge outro importante documento que vale a pena abordar nesse contexto: as DCN's<sup>18</sup> (2015). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica são o mais recente documento que direciona e apresenta os princípios da formação inicial e continuada a serem ofertadas nas diferentes instituições e âmbitos de formação. Segundo Dourado (2015), sua aprovação pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE, ocorreu em 9 de junho de 2015, pelo Parecer CNE/CP 02/2015. Teve como base os movimentos em prol dessa temática, as discussões ocorridas nas instituições e organizações envolvidas com a Educação (Conae, Anped, Anfope etc.), que desempenharam um importante papel na elaboração desse documento, pois oportunizaram debates e reflexões, como também a proposição de ideias voltadas ao avanço da Educação e do desenvolvimento de seus profissionais.

As DCN's de 2015 foram construídas com base nessas discussões e nos documentos instituídos em âmbito nacional – CF/1988, LDB, PNE. Documentos estes que trazem instituídas as responsabilidades de cada ente federado, a serem cumpridas, como também os objetivos e metas a serem alcançadas.

Com relação à formação contínua, as diretrizes legais consideram-na como parte essencial na profissionalização docente e, como afirma Dourado (2015, p. 307), “[...] reconhecem esse *locus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país”. De acordo com o autor, as DCN's trazem importantes orientações às Instituições de Ensino Superior que oferecem esse tipo de formação, para que possam elaborar seus projetos pedagógicos e institucionais pautados na relação teoria-prática e no diálogo da Educação Superior com a Educação Básica. O autor explica que, segundo as novas DCN's, 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

---

<sup>18</sup> As DCN's 2015 foram diretrizes elaboradas objetivando a melhoria da formação de professores, porém com a instauração do impeachment da presidente Dilma Rousseff, houve um adiamento de sua promulgação e alterações no texto original. Ver mais em: CARVALHO, Christina Vargas Miranda; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 141-156, ago. 2018. ISSN 2316-3100.

Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8102>>. Acesso em: 29.11.2018. doi:<https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8102>.

Magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político docente (DOURADO, 2015, p. 312).

O autor destaca a importância da formação contínua na realidade docente e quais são os pressupostos dessa formação para que ela realmente alcance êxito, que seja significativa aos professores em geral e que tenha impacto no processo ensino-aprendizagem. São diretrizes que destacam a relevância e a necessidade de partir da reflexão da prática e do contexto vivido pelos docentes para planejar, implementar e efetivar propostas de formação aos profissionais do Magistério.

### **3.3.2 Na esfera estadual**

Ao traçar um percurso do sistema macro para o micro, a fim de estabelecer uma relação entre as normativas legais federais e as estaduais, com relação à formação docente, não podemos deixar de explicitar as políticas públicas estaduais. Por se tratar de uma pesquisa vinculada à formação de professores no estado de Goiás, convém destacar alguns marcos dessa unidade federativa, a fim de continuarmos o processo de análise do contexto geral ao local. Isso nos faz situar no contexto investigado, possibilita entender de onde partimos e aonde podemos chegar quando se trata de propostas e de ações relacionadas ao fortalecimento da formação docente dos professores da Educação Básica, principalmente os das escolas da rede estadual de ensino de Itumbiara-GO.

Com base em nossas experiências na Educação estadual em Itumbiara – GO, não temos conhecimento de que haja um documento específico direcionado exclusivamente à formação de professores, como é o caso das DCN's 2015 – que ainda não foram implementadas — discutidas anteriormente. Durante o processo de realização da pesquisa, verificamos, junto ao órgão regional (Crece) e também no *site* da Seduce, entretanto não encontramos referências que direcionassem à planificação específica da formação docente na rede estadual. Solicitamos, por correspondência eletrônica à Seduce, a disponibilidade de algum documento normativo que apresentasse um direcionamento específico relativo à formação docente no estado de Goiás, entretanto não obtivemos resultados. Diante desse fato, convém aqui discorrer sobre três documentos do Estado: o Plano Estadual de Educação – PEE/2015-2025; as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017; e o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério – e identificar o que eles versam sobre a formação docente e as interfaces possíveis com o desenvolvimento profissional docente.

O PEE (2015-2025), aprovado pela Lei n.º 18.969 de 22 de julho de 2015, no Governo de Marconi Perillo/PSDB, apresenta metas e estratégias correlatas ao Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). A sua estrutura é organizada em 21 metas e 259 estratégias (GOIÁS, 2015). No tocante à temática da investigação proposta, ressaltamos as metas que possuem explícita e implicitamente ideias relacionadas à formação docente, especificamente à contínua:

**Meta 14** – Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores;

**Meta 16** – Garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual 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, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

**Meta 17** – Formar, em nível de Pós-Graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (GOIÁS, 2015, anexo I, p.36-42).

Nas três metas referenciadas previamente, inferimos que elas contemplam ideias que visam à melhoria da formação docente em todos os níveis de ensino. No tocante à Educação Básica, que é o contexto desta pesquisa, as metas têm instituído a formação inicial a todos os professores da rede, como também favorecem que metade desses docentes tenham cursos de Pós-Graduação até o último ano no PEE-GO. E quanto à formação contínua, ela é prevista, entretanto não está claro na escrita das metas como será estruturada, planejada e desenvolvida, tampouco quais ações serão realizadas para que essas metas sejam alcançadas no período final do plano. Dessa forma, empreendemos que o PEE-GO necessita de direcionar com maior clareza o que será, de fato, desenvolvido para a melhoria da formação dos professores no estado, ou que ele direcione à elaboração e a planificação de um documento específico para essa finalidade, que o divulgue e explore junto aos profissionais que atuam nas escolas públicas estaduais.

Diante do exposto e a partir da análise da documentação que legisla sobre a formação docente no estado de Goiás, observamos que foram instituídas estratégias e metas a serem consolidadas na Educação goiana. No que concerne à formação dos professores, resta saber se essas estratégias têm sido coerentes com as demandas e necessidades desses profissionais e se,

de fato, têm sido cumpridas como referendadas na legislação. E, como não temos conhecimento de Diretrizes Estaduais sobre a formação docente, a Meta 17 prevê a formação continuada, entretanto de maneira bem implícita e não deixa claro o que será, de fato, promovido aos professores como propostas de ações formativas.

Ao analisarmos atentamente o PEE/GO (2015-2025), inferimos que ele não apresenta claramente um direcionamento para a planificação e para a consolidação de ações formativas, tendo como base as necessidades dos docentes das escolas públicas estaduais. Nesse sentido, esta investigação poderá instigar reflexões a esse respeito e assim, propiciar um movimento organizacional, propondo um novo olhar para as diretrizes e outros documentos que direcionam sobre a formação docente em Goiás.

Apesar de não ter um documento específico destinado à formação contínua dos professores, o estado institui, a cada dois anos, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás e, neste estudo, realizamos um recorte analítico das Diretrizes de 2016/2017 (GOIÁS, 2016). Elas foram elaboradas pela equipe da Seduce/GO no ano de 2015 e enviadas às escolas do Estado no início do ano de 2016. Essas diretrizes objetivam fornecer informações e orientações aos profissionais da Seduce, das Coordenações Regionais e das escolas da rede pública estadual e servem de suporte às atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas em todos os setores de cada instituição. Além das orientações quanto à organização do trabalho desenvolvido nas escolas, o documento apresenta a estrutura organizacional da Secretaria de Educação.

Com relação à formação docente, as diretrizes contêm informações relativas à formação continuada, no entanto, não explicitam quais ações serão desenvolvidas na rede estadual e como serão organizadas. Em vários pontos, o documento refere-se a “realizar formação continuada”, entretanto, não é uma formação diretamente destinada aos professores, mas aos técnicos das funções pedagógicas da Secretaria e das Coordenações Regionais. O documento enfatiza o fato de a formação continuada estar relacionada a elaborar propostas de formação continuada, assessorar, acompanhar, subsidiar com materiais, e outros termos correlacionados. Percebemos que são ideias sem relação com a análise das necessidades dos docentes e sem envolvê-los nessas propostas.

Seguindo essas orientações, ainda de acordo com as diretrizes de 2016/2017, são apresentados, entre muitos departamentos e funções, dois que assumem a responsabilidade pela formação dos profissionais da Educação: Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação e o Núcleo da Escola de Formação, ambos com a função de planejar, coordenar e monitorar ações formativas destinadas aos técnicos e tutores para que eles façam a formação

nas escolas. Vale frisar que são esses departamentos que planejam as pautas dos Trabalhos Coletivos das escolas, baseadas nos programas desenvolvidos pela própria Secretaria e que ressaltam, com frequência, a análise dos resultados alcançados pelas unidades escolares, principalmente os dados das avaliações externas (ADA, Saego, Prova Brasil) e revisão e análise dos documentos orientadores ao trabalho da escola (PPP, PAD).

O documento é categórico no tocante à formação continuada como processo que vem do macro para o micro, com uma concepção de formação pautada no assessoramento e no acompanhamento tutorial. Fato é que existe, na rede estadual, a função do Tutor Educacional, que é um profissional responsável por um grupo de escolas e orientador da formação *in loco* com os gestores e coordenadores pedagógicos, entretanto, deixou a cargo desses profissionais, a formação em serviço dos professores da unidade escolar.

Em vários pontos do documento, com relação a essa formação no contexto escolar, a atribuição do gestor e dos coordenadores é de elaborar e organizar momentos e ações formativas para os docentes, todavia, devido à organização do tempo e à intensificação do trabalho docente, não há condições de realizar esses momentos com eficácia, embora os professores tenham a responsabilidade de cumprir, na escola, 1/3 das horas atividades, de acordo com o Plano de Carreira dos Servidores em Educação do Estado de Goiás, em seu Artigo 123 (GOIÁS, 2001).

No entanto, diante da demanda de trabalho e atividades, fica difícil desenvolver, por parte das unidades escolares, uma proposta formativa de maneira contínua e sistematizada que possa contribuir com as mudanças na prática cotidiana das escolas de Ensino Fundamental II, da rede estadual. Exceção feita às escolas de Tempo Integral e nos Grupos de Estudo da EJA, nos quais os professores contam, no primeiro caso, com a disponibilidade integral na escola tendo os horários de estudo e pesquisa. E no segundo caso, os professores se reúnem semanalmente para realizarem momentos de estudo e formação.

Finalizando essa análise de documentos legais que regem a Educação pública estadual, temos o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, no estado de Goiás, que foi instituído pela Lei n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001. É um documento que discorre sobre os direitos e deveres dos servidores em Educação e enfatiza, principalmente, a valorização profissional. A formação docente, seja ela inicial ou continuada, não se desvincula de dois parâmetros essenciais para que tenha impacto na prática pedagógica com os educandos: as condições de trabalho e a valorização profissional.

Como nosso foco de pesquisa é a formação docente, em especial a contínua, realizamos a análise reflexiva desse documento a fim de compreendermos “o quê, o para quê e o como” o estatuto destaca a formação docente dos servidores em Goiás. Essa apreciação é oportuna, no

sentido de poder compará-lo com os outros documentos normativos (LDB, PNE, PEE etc.), e assim termos em discussão uma pesquisa consubstanciada na realidade do contexto em que a mesma se realiza.

Ao fazermos uma leitura flutuante do documento supracitado, conforme propõe Bardin (2016), concentramo-nos com maior atenção ao Artigo 4º, incisos II e V que registram:

Art. 4º. Obriga-se o Estado a assegurar ao pessoal de seu Magistério: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (GOIÁS, 2001)

No artigo 4.º, incisos II e V, observamos que são os únicos indicativos sobre a formação docente prescritos no documento. Nesse estatuto, não há um capítulo específico para essa temática, seja de formação inicial ou continuada. Ele enfatiza que é dever do Estado promover a formação continuada, entretanto não sugere nem detalha uma estrutura planejada para realizar essa formação. Ademais, não expõe as concepções teóricas e ideias defendidas pela categoria de profissionais da Educação com relação à formação contínua a ser oferecida aos docentes das escolas públicas da rede estadual de ensino.

Quanto à valorização profissional, que é um eixo imbricado à formação docente, de acordo com o documento, em seus Artigos 74 e 116, o docente tem direito a licença remunerada para aprimoramento de estudo e para progressão vertical e horizontal, estas com apresentação de certificados de cursos de formação continuada. Nos dois incisos está disposto claramente o dever do Estado de assegurar a formação continuada – ações e propostas de formação extraescolar e a formação contínua – como também momentos e ações no contexto interno da escola.

Contudo, com base nas ideias de Rodrigues e Esteves (1993), sobre a estruturação da formação contínua, em nossas experiências na área pedagógica e na análise dos dados desta pesquisa, depreendemos que, na prática e na realidade das escolas, essa formação ocorre de maneira esporádica, com ações mais voltadas às discussões dos problemas da escola, sem a prática contínua de reflexão da ação docente. Entendemos que, dessa maneira, a formação não se concretiza com a solidez necessária para promover mudanças e, conseqüentemente, não provoca impactos significativos na prática docente nem na profissionalização dos professores.

Podemos afirmar, pelas constatações obtidas nos documentos legais que regem a Educação brasileira, tanto na esfera federal como na estadual, no que concerne à formação de professores, que as instituições governamentais prescrevem propostas e intenções de formação,

todavia, a concretização delas esbarra em dois fatores: primeiro, algumas são realizadas, entretanto, em sua estruturação e organização são ações e temáticas desvinculadas da realidade escolar, das necessidades docentes e sem a participação dos professores em sua planificação; segundo, não há, nesses documentos, principalmente os de âmbito estadual, indicações e propostas claras e específicas sobre e para a formação docente. São propostas apresentadas de maneira ampla que pode, em alguns casos, gerar interpretações diversas e, conseqüentemente, execuções superficiais do que foi determinado legalmente.

Compreendemos que uma Educação escolar de qualidade exige a excelência na formação de professores e, em assim sendo, as propostas e iniciativas de ações formativas de responsabilidade das escolas e das instâncias governamentais, sejam elas realizadas no âmbito escolar ou em outro ambiente educacional, podem contribuir na formação docente, com vistas à evolução de um desenvolvimento profissional profícuo ao longo da trajetória de trabalho. Entretanto, essas ações e propostas precisam ser concebidas de maneira efetiva, considerar o papel fundamental do professor, as demandas institucionais e as necessidades formativas dos docentes, além de levar em conta as opiniões do grupo de participantes desse processo, com o intuito de mobilizá-los para a busca de formação.

As constatações oriundas dos aparatos legais configuram a institucionalização da formação docente em todos os níveis de ensino. Entretanto, essa formação demanda uma verificação cuidadosa e coerente das realidades educacionais, sejam elas individuais, coletivas ou institucionais para que, de fato, os direitos conquistados na legislação possam ser concretizados na prática vivenciada pelos professores e possam atender com solidez às necessidades formativas desses profissionais. Somente nessa perspectiva, a formação docente instituída poderá, de fato, ser coerente com o cotidiano escolar e realmente alcançar resultados significativos, tanto no processo ensino-aprendizagem, como no aprimoramento profissional.

### **3.4 Necessidades formativas: conceito e cenário das pesquisas acadêmicas**

O estudo das necessidades formativas dos professores da Educação Básica, em um contexto educacional e sua análise como recurso de planificação da formação contínua, tem-se constituído objeto de investigação em âmbitos nacional e internacional, bem como pesquisas acadêmicas de Mestrado e de Doutorado: Passos (2016); Passalacqua (2013); Leone (2011); Vieira (2010); Yamashiro (2008); Galindo (2007, 2011) e Silva (2000) discutem e analisam esse assunto e os mecanismos para investigar as informações recolhidas sobre as necessidades

dos docentes. Convém referendar aqui as pesquisas das professoras Ângela Rodrigues e Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, em Portugal, tanto em trabalhos de orientação de Mestrado e de Doutorado, como em referenciais teóricos, e o trabalho da equipe de professores da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Presidente Prudente, liderada pelo professor Cristiano Amaral Di Giorgi, no Brasil.

A partir das investigações científicas, percebemos que, atualmente, os professores se deparam com inúmeros problemas, sejam pedagógicos ou curriculares, e diversos desafios que comprometem a sua atuação e, conseqüentemente, a formação dos alunos. Identificamos, nos trabalhos de teses e dissertações, por meio de uma leitura flutuante, que somente a formação inicial não é suficiente para preparar o professor para que ele tenha condições de enfrentar o cotidiano escolar com segurança e eficácia. É o que comprova o estudo de Pimenta (2012), quando analisa algumas pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995), voltadas à formação inicial. O estudo desses trabalhos realizado pela autora traz, com grande ênfase, a realidade dos cursos de formação superior.

Segundo Pimenta (2012), as pesquisas:

[...] tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 16).

Em decorrência das fragilidades assinaladas pela autora, o docente é visto como alguém que apenas executa ideias e metodologias de especialistas que estão fora do contexto da escola e de tal crença. Em geral, os professores não tomam para si o ato de refletir sobre a própria prática e de perceberem quais são suas reais necessidades formativas. Essa atitude permitiria que os docentes contribuíssem com as propostas de ações formativas no contexto escolar e com o desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, é preciso entender esse contexto, a fim de favorecer a formação de profissionais com uma capacidade crítico-reflexiva, visto que somente dessa forma eles poderão ser propositivos nas ações de formação contínua na escola e no próprio sistema educacional, seja ele municipal, estadual ou federal.

Ao investigarmos criteriosamente as necessidades formativas dos professores será possível apreendermos a realidade educacional e, principalmente, contribuir para uma reflexão considerável sobre o que será mais importante desenvolver, para que os momentos formativos realmente atendam aos anseios dos docentes. Para tanto, é preciso que eles sejam partícipes

desse processo, uma vez que poderá haver, nessa lógica, maior possibilidade de aceitação, motivação e empenho, como enfatiza Marcelo Garcia (1999):

Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21).

Tal prerrogativa implica, necessariamente, ouvir os professores em uma perspectiva colaborativa de formação. Maldaner (2000) reforça essa ideia orientando que é preciso:

Dar voz aos professores e a seus aliados na condução do processo de melhoria educativa requer condições concretas de participação dos professores em um movimento de baixo para cima, na realização de pesquisas e dos estudos sobre a prática educacional nas escolas, o que seria a forma mais sensata de qualificar os professores em exercício e de permitir sua profissionalização (MALDANER, 2000, p. 22).

Nessa perspectiva, as ações e propostas de formação contínua não devem ser compreendidas apenas como condição para atualizar conhecimentos e técnicas, mas como uma forma de os professores se entenderem como observadores da própria ação, para intervirem de modo propositivo e promoverem uma rede colaborativa de ideias, com o intuito de empreender mudanças nos contextos escolar, profissional e social.

Nesse movimento, a formação docente é permanente, porque a aprendizagem da profissão extrapola as barreiras estabelecidas socialmente e se expressa em um *continuum* de experiências pessoais e profissionais. A esse respeito Freire (2001a) afirma que:

A melhora da qualidade da Educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001a, p. 72).

A formação contínua é caracterizada pelo fato de o docente desenvolver processos formativos na profissão, ou seja, estar em formação constante nas atividades que desenvolve, realizando, assim, uma reflexão **na** e **sobre** a prática. Nessa relação de unidade teoria-prática, a formação contínua, como afirma 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”.

Se, na formação inicial, o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo, na formação contínua, o eixo central está na reflexão

crítica individual e coletiva e deve ocorrer na experiência profissional, a partir dos saberes advindos dela. Nesse sentido, Fusari (1997) propõe que:

[...] os objetivos da formação contínua podem ser diversificados e responde a variadas situações e momentos do decorrer da história da Educação. Os objetivos da formação inicial obedecem a uma lógica mais linear, enquanto os da formação contínua tendem a uma lógica das necessidades da prática. Alguns objetivos da formação contínua chegam até mesmo a ter um caráter mais imediatista, gerando alguns resultados mais rápidos e pragmáticos (FUSARI,1997, p. 146-147).

As discussões discorridas ao longo deste estudo sinalizam que se torna imprescindível a realização de propostas de formação contínua considerando o acolhimento e a análise das necessidades formativas dos docentes, visto que elas surgem diante das demandas pessoais, profissionais e institucionais, contextualizadas em um determinado tempo histórico e social.

No contexto de formação docente, seja a inicial ou contínua, pesquisar sobre as necessidades formativas dos professores, e o trabalho de análise dessas necessidades nos permite ir além, para entendermos melhor o nosso objeto de estudo, assim como as informações imbricadas nele.

Nesse sentido, serviram de referencial teórico para nossa pesquisa, os estudos de Di Giorgi *et al.* (2011), no Brasil; Curado e Almeida (1991), Rodrigues e Esteves (1993), Esteves (1991), Estrela (1990, 1991), em Portugal, que são referências que dão um enfoque quanto ao estudo das necessidades, discutem conceitos e concepções. Também recorreremos aos estudos de Mckillip (1987), na Inglaterra; Rodrigues (1991, 2006), em Portugal e Monette (1977), nos Estados Unidos, que discorrem sobre o mecanismo de análise dessas necessidades e ainda trazem algumas considerações importantes ao nosso estudo. Além dessas referências, utilizamos outras que foram surgindo ao longo do processo investigativo, que foram abordadas durante a escrita desta investigação.

Tomando como referência as proposições de Rodrigues e Esteves (1993) sobre o conceito de necessidades, Núñez (2004) define o termo como sendo algo:

[...] útil, imprescindível em um momento dado desejável, ligado a valores, que parte de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalidade. Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do professorado nesse sentido. As necessidades docentes têm sua origem na prática, assim que, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele(a) é (NÚÑEZ, 2004, p. 4).

A compreensão das necessidades é ampla e estabelece relação com o ambiente em que se dará um processo de formação, bem como as individualidades de cada ser humano. Embora a temática denote certa complexidade e seja discutida por diversos autores, entre os quais destacamos Rodrigues e Esteves (1993); Di Giorgi *et al.* (2011); Zabalza (1994); Rodrigues (2006); Estrela (1991), consideramos importante conhecer um pouco mais sobre as pesquisas que versam sobre o tema, porque nos favorece o alargamento epistemológico e substancia nossas análises e discussões.

Quanto ao tipo de pesquisa, para termos conhecimento do panorama de um determinado assunto, nos últimos anos, no Brasil e no âmbito acadêmico e científico, tem-se debatido, com frequência, a respeito da pesquisa denominada “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. Esse tipo de pesquisa simboliza a intenção do investigador de mapear e de identificar o que já se produziu sobre o objeto pesquisado, analisar os aportes teóricos utilizados, os questionamentos levantados e as ideias apresentadas por outros pesquisadores.

Como exemplos desse tipo de pesquisa, temos os trabalhos “Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação” (FIORENTINI, 1994); “Alfabetização” (SOARES; MACIEL, 2000) e “Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped, 1990-1998” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999).

Essa metodologia de pesquisa permite investigar e analisar em que ponto um novo estudo científico pode contribuir para a construção de novos conhecimentos, no sentido de ampliar as discussões e suscitar novas reflexões, pois uma pesquisa, para que concretize seu verdadeiro objetivo, precisa estar a serviço de descobrir o que ainda não sabemos, caso contrário, ela se torna repetitiva, sem propiciar impactos no movimento de aprendizagem.

Nesta pesquisa, baseamo-nos em alguns pressupostos utilizados nos referenciais que desenvolvem pesquisas de “Estado da Arte”, entretanto optamos por nos aprofundar nas ideias sobre o “Estado da Questão”, na tentativa de apreender o objeto de estudo nas produções elaboradas, como propõem Nóbrega-Therrien e Therrien (2004):

[...] o estado da questão transborda de certo modo os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 5).

No entanto, baseamo-nos nesse tipo de exploração do objeto de estudo para obtermos algumas orientações que substanciarão nossas análises e reflexões, para termos a possibilidade

de desenvolver um senso perceptivo do que é possível trazer de novo, visto que, por meio dessas observações e análises, teremos condições de verificar o que ainda não foi discutido, de olhar o que ainda não foi visto.

Segundo Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), essa metodologia objetiva:

[...] subsidiar, portanto, todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento (SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 220).

Ao contrário, se optarmos pelo caminho do já conhecido, do já explorado, do já exposto, nada poderemos acrescentar, pois segundo Charlot (2006, p. 14), “[...] quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa”.

Ressaltamos que é intenção da pesquisa ora apresentada suscitar algo novo, no entanto, será novo até surgirem novos olhares, novas percepções sobre ela que darão continuidade ao processo de construção de novos saberes, pois esse é o verdadeiro compromisso e objetivo de uma pesquisa científica. Outro fator importante é que, com esse mecanismo de busca, é oportuno aos pesquisadores conhecerem a amplitude da temática estudada e terem, nos trabalhos lidos e analisados, um instrumento de referência teórica.

Nessa busca pelas produções já realizadas no mundo acadêmico, utilizamos a consulta pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, busca simples, no dia 04 de fevereiro de 2018. Inicialmente, direcionamos a pesquisa por meio da palavra-chave “necessidades formativas”. Importante ressaltar que colocando o descritor entre aspas duplas a busca tornou-se mais objetiva e direcionada ao assunto principal.

No estudo realizado no banco de dados da Capes, utilizando como palavra de pesquisa o descritor “necessidades formativas”, foram encontrados 289 trabalhos, entre teses e dissertações, no período de 1996 a 2017. Como o resultado das produções foi expressivo, procedemos à verificação dos títulos a fim de alcançarmos um número de estudos mais coerente e direcionado à temática em questão. Consolidamos essa busca em 49 trabalhos que abordavam mais diretamente as necessidades formativas.

Seguindo as orientações teóricas apresentadas pela metodologia do estado da questão, convém explicar que não optamos por fazer o recorte temporal dos últimos cinco anos, por isso não marcamos item de refinamento na plataforma. A decisão de proceder com essa estratégia se relacionava à intenção de termos um panorama amplo das pesquisas produzidas, desde as

primeiras, até as ano de 2017. Dessa forma, teríamos conhecimento das investigações sobre necessidades formativas ou necessidades de formação no cenário científico brasileiro, nas diversas áreas do conhecimento, para propormos um estudo com algo ainda não explorado por essas pesquisas.

Posteriormente, optamos por realizar o refinamento fora do banco da Capes, pois ao perceber que alguns trabalhos já utilizados como fonte de consulta ao nosso estudo não apareceram na listagem, decidimos organizar de uma forma criteriosa, assim, o resultado seria mais coerente e nos passaria um panorama mais real das produções cadastradas até aquele momento.

Com o número de 289 trabalhos, realizamos a transferência de todos eles para um documento do Microsoft Word®, para facilitar a continuidade da busca, que agora seria feita pelos títulos das pesquisas. Fizemos a leitura dos títulos e observamos aqueles que estavam mais relacionados à temática, principalmente os que abordavam os descritores: “necessidades formativas”, “ações formativas”, “formação continuada/contínua”, “narrativas de professores”, “reflexão da prática”. Após essa análise criteriosa, consolidamos um total de 49 trabalhos que passaram por mais uma leitura de verificação dos títulos, a fim de observar em quais temáticas específicas se encaixavam.

Depois dessa etapa de análise, percebemos que dois trabalhos já utilizados como fonte de pesquisa em nossas consultas e leituras não apareceram na lista: Silva (2000), que versa sobre a necessidade de formação contínua com um grupo de professores do Fundamental I (Brasil e Portugal), a respeito de trabalhar com alunos com necessidades especiais no ensino regular; e Galindo (2007), que pesquisou as necessidades de formação contínua de professores do Fundamental I e gestores de escolas municipais.

Em seguida, voltamos ao banco da Capes e pesquisamos pelo nome dessas autoras e o ano da produção. Dessa forma, foi possível localizá-las. Após investigar e analisar bem o que poderia ter acontecido, percebemos que as duas pesquisas mencionadas anteriormente, não apresentavam os descritores que escolhemos, e sim o descritor “necessidades **de** formação”. Assim fechamos essa parte da busca com uma lista de 51 trabalhos produzidos, que estavam relacionados ao tema da nossa pesquisa.

Dando prosseguimento a essa etapa e para termos uma compreensão ampliada dos dados, organizamos um quadro por temática, autores e o ano de produção de cada pesquisa. Ao realizar essa organização, observamos se estava evidente, no título do trabalho, uma determinada disciplina curricular, um curso ou um determinado ano escolar envolvido na pesquisa. Sendo assim, consideramos importante registrar essas informações, visto que,

posteriormente seriam dados relevantes ao nosso percurso investigativo, a fim de nos instigarem sobre o que ainda não havia sido explorado, sobre algo que ainda não tinha sido analisado.

No Quadro 1, relacionamos as 51 teses e dissertações encontradas na pesquisa documental e que foram analisadas pelo título, que estavam direcionadas ao nosso objeto de estudo. Objetivamos, nessa etapa, conhecer e analisar o panorama de produções sobre a temática do nosso estudo, tendo-as como suporte de consulta referencial.

Quadro 1 Levantamento de teses e dissertações

| <b>Temática dos trabalhos</b>  | <b>Autores/Ano</b>                   | <b>Curso e área da pesquisa</b>            |
|--|--------------------------------------|--|
| 1-Necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental | Leone (2011) - Yamashiro (2008)      | Mestrado – Educação                        |
|  | Bandeira (2014) - Haddad (2017)      | Doutorado – Educação                       |
|  | Lemes (2016)                         | Mestrado – Geografia                       |
|  | Cavalcante (2012) - Silva (2014)     | Mestrado – Educação                        |
|  | Passos (2016) - Barros (2014)        | Mestrado – Educação                        |
|  | Passalacqua (2013)                   | Mestrado – Educação                        |
|  | Pizarro (2014)                       | Doutorado – Educação                       |
|  | Galindo (2007)                       | Mestrado – Educação                        |
| 2-Necessidades formativas de professores da Educação Infantil e Alfabetização    | Azevedo (2000) - Gomes (2016)        | Mestrado – Educação                        |
|  | Vieira (2010)                        | Doutorado – Educação                       |
|  | Campos (2012)                        | Mestrado – Educação                        |
| 3-Necessidades formativas de professores do Ensino Médio                         | Londero ou Araújo (2007) – Filosofia | Mestrado – Educação                        |
|  | Rocha (2016) - Santos (2000)         | Doutorado – Educação                       |
|  | Griep (2016) – Física                | Mestrado Profis. – Ciên. Naturais          |
|  | Pereira (2009) – Ciên. Fis. Biológ.  | Mestrado – Educação                        |
| 4-Necessidades formativas de professores do Ensino Superior                      | Ramos (2013) - Moreira (2014)        | Mestrado – Educação                        |
|  | Lima (2013). Física/ Matemática      | Mestrado – Educação                        |
|  | Caldas (2013) – Pedagogia            | Mestrado – Educação                        |
|  | Costa (2009) – Sociologia            | Mestrado – Educação                        |
|  | Duarte (2016) – Ciênc. Biológicas    | Mestrado – Educação                        |
|  | Melo (2007) – Química                | Mestrado Prof. C. Naturais                 |
| 5-Necessidades formativas de professores de Creche                               | Lima (2014) – Pedagogia              | Doutorado – Educação                       |
|  | Cordão (2013)                        | Mestrado – Educação                        |
| 6-Necessidades formativas dos professores que atuam em Educação não-formal       | Príncipe (2010)                      | Mestrado – Psicologia da Educação          |
| 7-Necessidades formativas de professores que atuam na Educação Inclusiva         | Gil (2007) Alunos surdos             | Mestrado – Educação, Ciências e Matemática |
|  | Paula (2015)                         | Mestrado – Educação, Ciências e Matemática |

|   |                                  |                                |
|---|----------------------------------|--------------------------------|
|   | Carlino (2000) - Rabelo (2010)   | Mestrado – Educação            |
|   | Santos (2011)                    | Doutorado – Educação           |
| 8–Necessidades formativas dos professores que atuam em Educação integral        | Silva (2014)                     | Mestrado – Educação            |
| 9–Docência X Necessidades formativas  | Oliveira (2016) - Souza (2015)   | Mestrado – Educação            |
|   | Yamashiro (2014)                 | Doutorado – Educação           |
| 10–Necessidades formativas do Agente Escolar de Saúde                           | Nakamura (2000)                  | Mestrado – Educação            |
| 11–Formação continuada/contínua X Necessidades Formativas                       | Paez (2013) Educação tecnológica | Mestrado – Educação            |
|   | Maia (2015) - Galindo (2011)     | Doutorado – Educação           |
|   | Trevisan (2008)                  | Mestrado – Psicol. da Educação |
|   | Pimenta (2007) - Mello (2011)    | Mestrado – Educação            |
|   | Silva (2000)                     | Doutorado – Educação           |
| 12–Necessidades formativas de técnicos  | Santos (2000)                    | Mestrado – Educação            |
| 13–Necessidades formativas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental | Santi (2014) sexto ano           | Mestrado – Educação            |
|   | Almeida (2014) Língua Inglesa    | Doutorado – Linguística        |

**Fonte:** Elaboração da própria pesquisadora, baseada nas informações obtidas no site da CAPES e na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. Período: Abril/2018.

Na análise das informações contidas no Quadro 1, observamos que as primeiras produções relacionadas ao tema em estudo foram realizadas no ano de 2000, sendo a última no ano de 2017. Quanto ao contexto e foco do estudo sobre as necessidades formativas, percebemos que as produções foram realizadas nos diversos níveis e áreas de ensino com diferentes abordagens. Isso demonstra que a temática tem sido bem explorada e discutida nos últimos anos, entretanto, é assunto recente no campo investigativo. A seguir apresentamos as produções com relação à quantidade, por ano de realização.

Tabela 2 Quantidade de produções/ano

| Ano de produção | Quantidade de produções |
|-----------------|-------------------------|
| 2000            | 06                      |
| 2007            | 05                      |
| 2008            | 02                      |
| 2009            | 02                      |
| 2010            | 03                      |
| 2011            | 04                      |
| 2012            | 02                      |
| 2013            | 06                      |
| 2014            | 10                      |
| 2015            | 03                      |
| 2016            | 07                      |
| 2017            | 01                      |

**Fonte:** Elaboração da própria pesquisadora com base na leitura das pesquisas. Período: Abril/2018.

Identificamos nas informações organizadas na Tabela 2, que desde a primeira produção, no ano de 2000, há certa frequência de pesquisas por ano. Contudo, percebemos um aumento no ano de 2014. E quanto às investigações mais recentes, ano de 2017, houve uma queda em relação aos anos em que foram realizadas as pesquisas<sup>19</sup>.

Finalizando o trabalho de consulta a partir das 51 produções relacionadas no Quadro 1, essa última etapa intencionava analisar, com maior atenção, aquelas que estavam relacionadas mais diretamente a nossa pesquisa. Dessa forma, chegamos ao número de nove trabalhos, que foram aqueles concentrados nas temáticas de: “Formação continuada/contínua X Necessidades Formativas” (item 11), e na temática “Necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental” (item 13). Escolhemos esses dois tópicos (item 11 e 13), por estarem mais próximos da nossa temática e dos objetivos expostos na pesquisa. Tendo em mãos esses nove trabalhos, prosseguimos fazendo a leitura do resumo de cada um, a fim de obtermos informações importantes sobre as nossas discussões e saber com mais detalhes o objeto e percurso de cada um deles.

Para melhor compreensão organizamos no Quadro 2, uma síntese com as informações gerais dos nove trabalhos, a fim de termos uma visão mais ampla sobre o direcionamento e movimento investigativo realizado por cada um dos autores.

<sup>19</sup> Expusemos nesse trabalho apenas algumas análises objetivando conhecer, de maneira geral, como e em que contexto a pesquisa sobre necessidades formativas estaria sendo executada. Ressaltamos que todas essas produções fizeram parte do nosso acervo à pesquisa bibliográfica e ampliaram nosso embasamento teórico, nossas análises e reflexões, seguindo sempre pelo rigor científico exigido em uma pesquisa acadêmica em qualquer área de estudo.

Quadro 2 Síntese dos trabalhos analisados

| Título e autor  | Abordagem e objetivo geral  | Metodologia e instrumentos de construção de dados  | Principais conclusões  |
|---|---|--|--|
| A análise de necessidade de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar – (SILVA, 2000 – USP/SP) – <b>Tese</b>                                       | As necessidades formativas dos professores quanto ao trabalho com alunos que possuem NEE's.<br><br>Analisar as necessidades de formação de 20 professores que atuam no Ensino Fundamental I, em duas escolas de São Paulo e duas de Lisboa, as quais integram alunos com NEE's.   | Pesquisa qualitativa com entrevistas semidiretivas e consulta de documentos  | - A entrevista é um excelente instrumento de trabalho;<br>- As professoras não tiveram formação com relação as NEE's;<br>- Dificuldades em atender populações diversas;<br>- A devolução dos dados mobilizou o corpo docente quanto a formação contínua.                       |
| Necessidades Formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores – (PIMENTA, 2007 – UNESP/SP) - <b>Dissertação</b> | Análise de um programa de formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Rede Municipal e sua relação com as necessidades formativas dos docentes.<br>Explorar e aprofundar o conhecimento de alguns aspectos do processo de formação contínua, especificamente, a análise das necessidades formativas investigando um programa de formação de professores | Pesquisa qualitativa e documental com aplicação de questionário aos professores e observação e participação nos encontros do programa de formação.   | - Os dados evidenciaram os problemas enfrentados pelos professores na execução do seu trabalho, diante das constantes alterações legais;<br>- Constataram algumas ações formativas que auxiliam na reflexão das necessidades dentro desse processo de formação.                |
| Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação – (TREVISAN, 2008 – PUC/SP) - <b>Dissertação</b>  | Análise das necessidades formativas dos professores da Rede SESI/SP, abordando o que já é desenvolvido e sua relação com os anseios dos professores.<br>Investigar as necessidades formativas dos professores da Rede SESI – SP   | Metodologia de coleta de dados do tipo <i>Survey</i> , com aplicação de questionário com questões abertas e fechadas. Utilizou a análise de conteúdo.  | - Os dados mapearam o perfil dos 1127 professores da Rede;<br>- Os professores valorizam os momentos formativos que enfatizam a reflexão da prática;<br>- Os professores apresentam dificuldade em trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem e da inclusão.         |
| Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação – (GALINDO, 2011 – UNESP/SP) – <b>Tese</b>   | Análise sobre as necessidades formativas de professores de uma escola de periferia, que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.<br><br>Analisar e compreender como se manifestam as necessidades formativas dos professores. Compreender as concepções que os docentes apresentam sobre a formação   | Metodologias com características etnográficas. Registro de observação participante em duas salas e entrevista estruturada com doze professoras. Utilização de fotos, filmagens e documentos da prática pedagógica. | - Os dados revelaram que as necessidades são amplas, diversas e complexas;<br>- Ampliação das concepções sobre necessidades formativas pautadas nas necessidades docentes;<br>- Partir de uma análise de necessidades de formação que atenda a demanda da formação continuada. |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | continuada e as necessidades formativas   |   |  |
| Centro de formação continuada de professores: a distância entre legislação, proposta de formação e necessidades formativas expressas por professores – (MELLO, 2011 – PUC/SP) - <b>Dissertação</b> | <p>A análise de um programa de formação continuada, responsável pela formação dos professores da Rede Municipal, e pela confecção de materiais, recrutamento e seleção de profissionais e a relação de suas propostas com as necessidades formativas dos professores.</p> <p>Compreender a distância entre o que apontam os estudos sobre formação continuada e o que diz as leis, as intenções das propostas e projetos de formação. Identificar as dificuldades e obstáculos para que as ações atendam às necessidades e expectativas das escolas e dos professores</p> | Pesquisa de natureza qualitativa por meio de análise de documentos e legislação e a aplicação de questionários e entrevistas.   | - Os resultados revelam um distanciamento entre as intenções e princípios da legislação com as práticas efetivadas e as necessidades expressadas pelos professores.  |
| A formação continuada de professores na Educação profissional tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades – (PAEZ, 2013 – UNESC/ SC) - <b>Dissertação</b>        | <p>As necessidades de formação continuada de professores de um curso tecnológico parceria entre o SENAI e a UNESC.</p> <p>Compreender as necessidades formativas dos professores da Educação Tecnológica de Graduação, como forma de contribuir com o repensar da teoria e prática da formação continuada dos docentes.</p>   | Pesquisa qualitativa-descritiva através de questionários, entrevistas e análise do Projeto Pedagógico do curso. Também uma pesquisa bibliográfica sobre as concepções de formação continuada, formação profissional, identidade docente, profissionalidade e necessidades formativas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os dados revelaram o perfil dos professores;</li> <li>- A prática e a experiência é o ponto de partida para a reflexão crítica;</li> <li>- Ter espaços contínuos, específicos e contínuos para formação;</li> <li>- As necessidades formativas de aproximam das necessidades delineadas no projeto pedagógico.</li> </ul> |
| Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores do sexto ano do Ensino Fundamental – (SANTI, 2014 – UNICID/SP) - <b>Dissertação</b>                           | <p>Uma investigação com os professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa no sexto ano do Ensino Fundamental sobre algumas questões da alfabetização e como elas refletem na prática dos docentes.</p> <p>Investigar os conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa do sexto ano sobre a continuidade da alfabetização.</p>   | Questionários enviados via internet e entregues por coordenadores, aos professores. Análise por meio de amostragem probabilística.  | - O desconhecimento dos fundamentos metodológicos dos currículos por parte dos professores e de como se dá o processo de alfabetização.  |
| A formação contínua de professores de Língua Inglesa da Rede Municipal Pública de Ensino de Vitória, ES, à luz da análise de   | Uma investigação e análise sobre as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa das séries finais do Ensino Fundamental do município de Vitória/ES.  | Pesquisa qualitativa com estudo de caso. Questionário com os professores e entrevista com os gestores.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo formativo oferecido não atende as necessidades dos professores;</li> <li>- Motivação para elaboração de um roteiro</li> </ul>  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| necessidades – (ALMEIDA, 2014 – PUC/SP) – Tese  | Identificar as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa em exercício na rede municipal de Vitória – ES.   |   | de sugestão de ações formativas.  |
| Necessidades formativas da Pós-modernidade e a formação contínua de professores de Ciências – (MAIA, 2015 – UEA) – Tese | Uma investigação e análise das necessidades formativas psicossociais de 20 professores de Ciências, de 4 escolas da rede pública de Manaus.<br><br>Analisar as necessidades formativas dos professores de Ciências na dimensão psicossocial no contexto da pós-modernidade | Abordagem qualitativa fenomenológica com técnicas de observações, questionários e discussões. Análise de dados de natureza empírico-interpretativa. | - A identidade e a cultura docente estão em processo de adaptação às novas condições socioculturais;<br>- Os modelos de formação estão distantes do contexto subjetivo dessas condições;<br>- Reformulação das propostas para atender essas demandas. |

**Fonte:** Elaboração da própria autora baseada em arquivos das teses e dissertações CAPES. Abril/2018.

Observamos, nas informações organizadas no Quadro 2, que as produções versam sobre o conceito de necessidades formativas ou necessidades de formação, como também reforçam a relação desses conceitos com as propostas e ações de formação contínua ou continuada no contexto escolar ou fora dele. Ambos os autores exploram o conceito de necessidades embasados nas referências de Rodrigues e Esteves (1993), compreendendo que essas necessidades surgem a partir das demandas das escolas e redes de ensino, no momento de enfrentamento da prática docente no tocante às questões pedagógicas e curriculares inerentes ao processo do ensino-aprendizagem.

Os autores das pesquisas procuram, em seus trabalhos, fazer a análise das necessidades docentes, com o intuito de contribuir e fortalecer as propostas de formação contínua ou continuada, tanto no contexto escolar quanto em outros espaços educacionais. Nos trabalhos inerentes ao primeiro grupo “Formação continuada/contínua e Necessidades Formativas”, (PAEZ, 2013; MAIA, 2015; GALINDO, 2011; TREVISAN, 2008; PIMENTA, 2007; MELLO, 2011 e SILVA, 2000), percebemos alguns pontos importantes a serem considerados, pois foram eles que nos deram condições de trazer algo ainda não explorado e que fizesse sentido ao nosso processo de discussão epistemológica.

Alguns trabalhos investigaram níveis de ensino diferentes dos referidos em nossa pesquisa, como é o caso das pesquisas de Galindo (2011) que explora o Ensino Fundamental I e Paez (2013) que discorre sobre um curso técnico. Outros investigaram programas de formação contínua de redes de ensino, municipal ou estadual, como por exemplo, o trabalho de Mello (2011) que discutiu um programa de formação em um município do estado de São Paulo.

Em geral, todos os trabalhos exploraram a relação entre o estudo e análise das necessidades com as ações de formação contínua ou continuada, sejam elas realizadas no contexto escolar ou por outras instituições de formação.

Dos nove trabalhos, oito estudaram a formação contínua promovida em outros ambientes educacionais, ou apenas utilizando o recolhimento de dados nas escolas e com os professores, com exceção de Galindo (2011), que se inseriu no contexto escolar, como pesquisadora, para realizar a construção dos dados da pesquisa.

Observamos um diferencial na pesquisa de Maia (2015), que faz uma abordagem diferente dos outros trabalhos, no que se refere às necessidades formativas ou de formação. A autora traz a concepção de necessidades formativas psicossociais, que são necessidades que envolvem os aspectos psicológicos, emocionais e sociais que interferem no trabalho e desenvolvimento docente.

Em relação ao segundo grupo de trabalhos, “Necessidades formativas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, tivemos apenas as pesquisas de Santi (2014) e de Almeida (2014), que investigaram as necessidades formativas de professores, especificamente, de uma única disciplina curricular.

Observamos, ainda, que a abordagem mais utilizada nas pesquisas foi a qualitativa, e o uso de questionário e de entrevistas é recorrente na construção dos dados. Além desses instrumentos, os pesquisadores também optaram pela observação no contexto da pesquisa, análise de documentos e de pesquisas do tipo estudo de caso e de abordagem etnográfica. Ao analisarem os dados, os pesquisadores optaram, em grande parte, pelo tipo de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e outros autores.

A leitura dos resumos dos trabalhos nos permitiu identificar que parte deles não evidenciou se houve propostas de intervenção ou proposição de ações formativas ao contexto e aos sujeitos da pesquisa, salvo a pesquisa de Almeida (2014), em que a autora foi motivada pela elaboração de um roteiro de sugestões de ações formativas. Entretanto, no resumo dos trabalhos analisados, não há indícios de ter havido devolutivas das conclusões e das considerações ao contexto e aos envolvidos na pesquisa.

Quanto aos referenciais teóricos mais utilizados pelos pesquisadores, quase foram unânimes em utilizar as várias obras de Manuela Esteves, Antônio Nóvoa, Marcelo Garcia, Selma Pimenta, Kenneth Zeichner, Albano Estrela, Alda Marin, entre outros que foram citados com menor frequência. Na parte metodológica, Bardin (1977, 2011)<sup>20</sup> e Bogdan e Biklen

---

<sup>20</sup> Diz respeito à mesma obra, mas com edição diferente.

(1994) foram os autores mais consultados. Um ponto que nos chamou a atenção foi a pouca relação às obras de Paulo Freire. Observamos que somente em algumas pesquisas ele foi mencionado com apenas uma obra. Com destaque para a pesquisa de Santi (2014) que fez referências a várias obras freireanas.

Nesse sentido, apreendemos que nossa pesquisa buscou algo ainda não explorado, pois objetivou investigar e analisar as necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental II – sexto ao nono ano, em uma referência mais dirigida ao contexto do cotidiano escolar. E essa ideia foi uma abordagem que oportunizou o contato direto da pesquisadora com o *locus* e com os sujeitos da pesquisa, contato esse que contribuiu para estreitar os laços entre a universidade e a escola de Educação Básica, entre pesquisadores e professores da rede pública de ensino.

Mesmo não realizando uma leitura tão aprofundada das produções elencadas no Quadro 2, apresentado anteriormente, foi possível perceber que os autores dessas pesquisas se embasaram em diferentes referenciais para discorrer sobre as necessidades formativas, pois, no percurso de investigação, o conhecimento delas, como salientam Rodrigues e Esteves (1993), favorece a intervenção mais segura, em um contexto de formação de professores.

Quanto à exploração do conceito de necessidades, Di Giorgi *et al.* (2011) destacam que o estudo e análise de necessidades surgiu, no contexto mundial, na década de 1960, quando se realizava o trabalho com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, foi somente na década de 1970 que o termo foi utilizado no processo relacionado à formação de professores como um aporte à planificação de propostas e às ações formativas desenvolvidas nos diversos contextos educacionais.

É um conceito sobre o qual há diferentes e inúmeras interpretações e sentidos, entretanto, são ideias complementares. Azevedo e Schnetzler (2001) as definem como lacunas de conhecimentos na área de atuação. Zabalza (1994) ressalta que é um termo amplo e sujeito a problemas de compreensão e contradição. Já Galindo (2011), interpreta como sendo algo desconhecido ou ausente da rotina do professor.

Como principal referência em todos os trabalhos sobre essa temática, Rodrigues e Esteves (1993) explicam que esse é um termo abordado com diferentes significados, sendo sujeito a interpretações equivocadas e, por isso, apresenta diferentes sentidos. Entretanto, as autoras sinalizam que as necessidades são referentes aos indivíduos e aos contextos deles, considerando que as práticas realizadas por eles sejam isoladas ou em coletividade.

No emaranhado de definições e interpretações sobre as necessidades, Maiato (2014) enfatiza que:

[...] as necessidades vão surgindo sempre, à medida que se solucionam algumas, vão aparecendo outras [...] as necessidades são também dinâmicas e estão em evolução contínua, anulando-se porque se sacia a carência ou o desejo que a originou, mas podendo gerar novas necessidades anteriormente desconhecidas (MAIATO, 2014, p. 68).

Desse modo, ao concluir essa observação e análise das pesquisas já produzidas no ambiente científico, fundamentadas nas referências aqui elencadas e tomando como base as leituras, estudos, experiências e reflexões que já realizamos sobre o assunto até este momento, entendemos que o conceito de necessidades, necessidades formativas ou necessidades de formação podem apresentar-se em diferentes percepções e entendimentos, no entanto, assemelham-se em seus sentidos, significados e intenções. Elas podem ser manifestas temporariamente e com finalidades pessoais, profissionais ou institucionais.

Consoante com esse processo, entendemos que é oportuno revelar as nossas próprias interpretações, compreensões e o que conseguimos estabelecer como conceito, ou explanação da temática após a investigação, mesmo que seja uma concepção que em outros tempos, lugares e contextos, possa ser refutada.

Optamos por organizar nossas ideias em três eixos explicativos: o eixo das palavras suleadoras<sup>21</sup> (que diz respeito ao que a palavra necessidades pode suscitar); o eixo das dimensões (que se relaciona a de que ordem podem partir as necessidades); e por último, o eixo dos objetivos (que concerne ao que se espera ao reconhecer as necessidades).

- eixo das palavras suleadoras: lacuna, desejo, dificuldade, anseio, ausência, obstáculo, valores, crença, expectativa – ou seja, as necessidades;

- eixo das dimensões: pessoal, individual, coletiva, social, familiar, afetiva, emocional, profissional, cultural – ou seja, a formação;

- eixo dos objetivos: eficácia da prática, melhoria da formação, crescimento intelectual, transformação da ação, aperfeiçoamento da docência, evolução pessoal e profissional – ou seja, o desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos que esta proposta conceitual possa ser ampliada com a escrita das cartas pelos docentes, pois será possível conhecer e explorar um pouco mais as necessidades sentidas e evocadas em cada uma, o que contribuirá com a ampliação das nossas ideias, opiniões, visões e definições sobre o tema. Entretanto, não consideramos a concepção apresentada anteriormente como uma definição finalizada, mas que, posteriormente, poderá ser ampliada com outros olhares, com outros pontos de vista e com outras reflexões, pois os contextos

---

<sup>21</sup> Suleadoras no sentido de orientar e explicar o que seja o significado do conceito em questão (necessidades). Termo já utilizado neste trabalho, conforme o sentido atribuído por Paulo Freire.

históricos, sociais, econômicos e culturais serão outros e, conseqüentemente, os estudos avançam com novas perspectivas e concepções.

E é nesse movimento de construção, reconhecimento do novo, das realidades e na observação das necessidades dos profissionais e das escolas onde atuam é que poderão demandar ações de formação contínua que possam contribuir com o hábito da reflexão constante da prática, com a melhoria da ação docente e, assim, favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.5 Formação contínua ou continuada: a escolha por um conceito**

Salientamos, primeiramente, que uma pesquisa, um estudo investigativo que não suscite dúvidas, incertezas e até mesmo algumas confusões de ideias, foge aos preceitos da verdadeira ciência do conhecimento. Dessa forma, neste trabalho não foi diferente. Durante o percurso de escrita e até mesmo da discussão dos conceitos adotados e defendidos neste estudo, as dúvidas foram muitas e das mais diversas especificidades.

Ao longo de nossa trajetória como educadora, professora, coordenadora pedagógica, falávamos em formação docente utilizando os termos inicial e continuada. Era o que ouvíamos, o que líamos e o que discutíamos, e essa ideia fez parte das nossas concepções sobre a formação docente. Ao iniciarmos os estudos na Pós-Graduação (Mestrado), começamos a perceber que eram utilizados os dois termos: contínua e continuada. Chegamos a pensar que tudo era a mesma coisa. Mas então, por que os autores utilizavam os dois vocábulos? E qual conceito iríamos utilizar em nossa pesquisa? Qual conceito estaria mais coerente com os objetivos propostos pela pesquisa? Há diferença entre eles? Assim, foram inúmeros questionamentos.

Realmente, as duas palavras trazem, em seus significados, a ideia de formação permanente, de continuidade, o que não se interrompe, o que não tem fim. Ou seja, em relação ao nosso estudo, é a formação na qual o professor se torna um profissional em permanente desenvolvimento. Mesmo assim, concluímos que o nosso estudo precisava defender uma ideia. Iríamos utilizar contínua ou continuada? No entanto, não poderia ser uma defesa, uma ideia baseada em uma escolha aleatória, uma escolha pessoal, mas que fosse pautada em discussões, em pesquisas com outros autores que abordavam a temática para assim decidirmos qual termo utilizar na defesa do nosso estudo.

Diante desse impasse, dos questionamentos levantados, das leituras realizadas sobre o assunto e das inúmeras reflexões, decidimos partir para um mecanismo metodológico<sup>22</sup> um pouco diferente, embora, a princípio, não tivéssemos noção de qual seria o resultado.

Na primeira etapa, listamos nove autores, brasileiros e estrangeiros, que pesquisavam e escreviam sobre a formação docente e que já tínhamos utilizado como referência em nossos trabalhos. Em seguida, por correspondência eletrônica, comunicamo-nos com eles. Nossa lista foi composta por Bernadete Gatti, Dário Fiorentini, Selma Garrido e Vera Candau (Brasil); Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão e Manuela Esteves (Portugal); Francisco Imbernón (Espanha) e Maurice Tardif (Canadá).

O diálogo estabelecido<sup>23</sup> com esses autores consistiu em uma apresentação da pesquisadora, um breve comentário e explanação sobre a pesquisa, finalizando com o seguinte questionamento a cada um dos autores: “Na sua opinião há diferença entre esses dois conceitos – formação contínua e formação continuada?”.

Após enviar a correspondência aos pesquisadores, aguardamos ansiosas por uma devolutiva. Para nossa surpresa, todos enviaram suas opiniões e ainda dialogaram mais vezes conosco, sugerindo material de leitura e para a pesquisa. Entre eles, destacamos dois: os professores portugueses Antônio Nóvoa e Manuela Esteves que continuaram dialogando conosco, apresentando-nos ideias, sugestões e reflexões a respeito da pesquisa e discutindo alguns referenciais sobre pesquisa e formação de professores.

Antes de apresentarmos as ideias e concepções desses autores, salientamos que há outros que discutem a formação docente e que fazem uso desses termos. Nesse sentido, convém ressaltar que a escolha por utilizar um dos termos em nossa pesquisa, pautou-se nas ideias das referências consultadas e nas opiniões dos autores, com os quais estabelecemos a correspondência, além de correlacionar às nossas como pesquisadoras e educadoras que somos. Como já mencionamos, cada autor, de acordo com seus preceitos e convicções, faz a opção por um dos dois termos: contínua ou continuada.

Marin (1995) utiliza o termo “formação continuada” para discutir, analisar e refletir sobre as terminologias de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação – referentes

---

<sup>22</sup> A decisão por essa estratégia metodológica nos oportunizou uma discussão interessante sobre os conceitos e foi a opção encontrada para termos maior clareza quanto à definição e à conceituação de formação contínua e formação continuada, uma vez que não encontramos referências que discorrem especificamente essas definições. Os autores em geral, que discutem sobre formação docente, utilizam os termos de acordo com suas concepções teóricas, todavia, não há justificativa para a escolha e utilização de um ou de outro termo.

<sup>23</sup> Para conhecer os detalhes, disponibilizamos nos anexos deste trabalho, cópias das correspondências eletrônicas enviadas pela pesquisadora e das respostas recebidas de cada um dos autores contatados.

a esse tipo de formação, que ainda são muito utilizadas nas propostas governamentais e até mesmo no discurso diário do/no contexto escolar.

Já Imbernón (2011) utiliza o termo “formação permanente” para se referir ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes por meio da reflexão da prática em uma perspectiva coletiva, visando um trabalho profícuo da instituição de ensino.

No sentido de formação permanente, Gatti e Barreto (2009) defendem o conceito de “formação continuada”, pois:

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

As autoras usam o termo “continuada”, para expor os diferentes conceitos que diversos autores adotam para analisar o processo de formação. Destacam que não existe um conceito preciso do termo “formação continuada”, porque é discutido por diversos autores, entretanto, cada uma com sua concepção. Não obstante, ressaltam que, com base em estudos de vários pesquisadores, o termo caminha para dois pontos: a formação estruturada e formalizada que vem logo após a Graduação ou após ingressar na carreira; ou toda e qualquer atividade, oferecida em diferentes contextos, que visem a contribuir para o desenvolvimento profissional.

Após essas considerações sobre a formação, seja ela contínua ou continuada, e antes de expormos as nossas concepções, apresentamos as ideias defendidas pelos autores com os quais dialogamos, pois foi por meio das concepções de cada um deles e de outras leituras, que chegamos à defesa da nossa escolha<sup>24</sup>.

Quadro 3 Concepções sobre formação contínua ou continuada

| Autores  | Concepções proferidas  |
|--|--|
| <p><b>1 - Bernadete Gatti</b><br/>(Pesquisadora e professora brasileira, atual Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo)</p> | <p>De acordo com Gatti:</p> <p>“Quanto à sua questão, não há consenso sobre o emprego de um ou outro termo. Temos utilizado no Brasil mais frequentemente "Educação continuada", expressão também utilizada nos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Pessoalmente prefiro essa expressão pois ela sinaliza melhor a continuidade em relação a uma formação anterior. Observo que em Portugal é bem frequente o uso de formação contínua. O importante é que os dois termos se referem ao mesmo processo.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 25/02/2018)<br/>(Autorizado pela autora em 27/03/2018)</p> |
| <p><b>2 - Antônio Nóvoa</b></p>  | <p>De acordo com Nóvoa:</p>  |

<sup>24</sup> Ressaltamos que os escritos são cópias fiéis das correspondências eletrônicas recebidas e encontram-se na parte dos anexos deste estudo.

|  |   |
|--|---|
| <p>(Professor e pesquisador português. Universidade de Lisboa)</p>   | <p>“Em Portugal, falamos de formação contínua. No Brasil, o conceito mais vulgarizado é de formação continuada. Julgo que utilizamos expressões diferentes para tratar da mesma realidade.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 21/02/2018)<br/>(Autorizado pelo autor em 19/10/2018)</p>   |
| <p><b>3 - Isabel Alarcão</b><br/>(Pesquisadora e professora portuguesa aposentada. Universidade de Aveiro)</p>     | <p>De acordo com Alarcão:</p> <p>“A resposta é muito simples. Os portugueses usam preferencialmente formação contínua; os brasileiros, formação continuada. Quando nos anos 80 começamos a falar na formação permanente sempre usávamos formação contínua. Quando, nos anos 90 comecei a contactar os brasileiros apercebi-me que usavam formação continuada. Com a intensificação dos contatos luso-brasileiros os dois termos começam a ser usados indistintamente. O importante é o que significa: formação em permanência.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 21/02/2018)<br/>(Autorizado pela autora em 27/03/2018)</p>  |
| <p><b>4 - Selma Garrido</b><br/>(Professora e pesquisadora brasileira da USP)</p>                                  | <p>De acordo com Garrido:</p> <p>“De minha parte, entendi que não há diferença entre formação contínua e formação continuada. No entanto, há autores que entendem que a expressão “formação contínua” seria mais adequada para se referir à formação de professores nos sistemas de ensino, pois a expressão “formação continuada” daria uma conotação negativa de que a “formação inicial” não foi completa, foi falha. Nesse caso, essa seria a diferença entre as duas expressões. Na literatura da área, é mais frequente o uso de ambas como sinônimo.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 21/02 e 06/07/2018)<br/>(Autorizado pela autora em 06/07/2018)</p>   |
| <p><b>5 - Francisco Imbernón</b><br/>(Professor e pesquisador espanhol, na Universidade de Barcelona)</p>          | <p>De acordo com Imbernón:</p> <p>“Las formas formación continuada y formación continua se utilizan en los mismos contextos como formas sinónimas, si bien se puede ver que hay instituciones u organismos que prefieren una u otra forma. Son los mismo. En el campo de la educación, sobre todo em la de profesores, preferimos, aqui em España, llamar formación permanente y dejar continua o continuada para las empresas.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 21/02/2018)<br/>(Autorizado pelo autor em 27/03/2018)</p>  |
| <p><b>6 - Maurice Tardif</b><br/>(Professor e pesquisador canadense, na Universidade de Montreal)</p>              | <p>De acordo com Tardif:</p> <p>“Formação contínua e formação continuada são a mesma coisa para mim.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 21/02/2018)<br/>(Autorizado pelo autor em 16/06/2018)</p>   |
| <p><b>7 - Manuela Esteves</b><br/>(Professora e pesquisadora portuguesa aposentada, na Universidade de Lisboa)</p> | <p>De acordo com Esteves:</p> <p>“Sobre a questão que me coloca, tanto quanto sei aqui em Portugal não fazemos distinção entre "formação contínua" e "formação continuada". Os pesquisadores usam muito mais frequentemente a primeira do que a segunda. Do meu conhecimento da realidade investigativa brasileira, parece-me que aí sucede o contrário e que é mais frequente o uso de "formação continuada". De qualquer modo, a definição que nos aparece unanimemente na literatura científica é a de significar um processo sistemático que ocorre após a formação inicial e que prossegue ao longo de toda a carreira docente, visando o aprimoramento sucessivo das competências do professor (conhecimentos, capacidades e atitudes mobilizadas no contexto de trabalho) no sentido de proporcionar a melhoria dos ambientes de aprendizagem proporcionados aos seus alunos e o desenvolvimento</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>da escola. A distinção que mais vezes tem sido feita é entre "formação contínua ou continuada", por um lado, e "desenvolvimento profissional", por outro. Há autores que pensam que são o mesmo. Outros (onde eu me incluo) pensam que são duas noções diferentes. Na língua francesa, há autores que distingam "formation continue" e "formation continuée". Já em inglês penso que só usam uma expressão para falarem deste conceito: "continuing teacher education"."</p> <p>(Correspondência eletrônica em 22/02/2018)<br/>(Autorizado pela autora em 06/04/2018)</p>   |
| <p><b>8 - Vera Candau</b><br/>(Professora e pesquisadora brasileira da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)</p> | <p>De acordo com Candau:</p> <p>“Na minha opinião não existe diferença. Formação contínua é uma expressão utilizada principalmente por autores portugueses e entre os brasileiros se utiliza mais formação continuada.”</p> <p>(Correspondência eletrônica em 24/02/2018)<br/>(Autorizado pela autora em 06/04/2018)</p>   |
| <p><b>9 - Dário Fiorentini</b><br/>(Professor e pesquisador brasileiro, na Unicamp)</p>  | <p>De acordo com Fiorentini:</p> <p>“A denominação "formação continuada" é uma expressão utilizada no Brasil para se referir à formação (mais ou menos formal) após a conclusão da Graduação. Em Portugal e em países de língua espanhola utilizam apenas a expressão "formação contínua". Eu particularmente utilizo as duas, conforme o contexto. Utilizo a expressão "continuada" quando me refiro à formação após a Graduação e que se dá geralmente na formação de cursos (como tem sido o significado comum). Mas quando penso e discuto a formação em uma perspectiva de desenvolvimento profissional de aprendizagem ao longo da vida e que se dá não apenas em cursos, mas no próprio trabalho, nas reflexões sobre a nossa prática, nas leituras que fazemos, nos congressos que participamos, nos estudos em grupo (principalmente colaborativos) ... prefiro denominar " formação contínua", isto é, no sentido de "formação permanente"."</p> <p>(Correspondência eletrônica em 24/02/2018)<br/>(Autorizado pelo autor em 16/06/2018)</p> |

**Fonte:** Elaborado pela própria pesquisadora com base nos escritos das correspondências recebidas. Fevereiro/2018.

Ao fazer a leitura das respostas emitidas pelos autores, passamos para uma análise reflexiva das proposições de cada um com intuito de entendermos mais claramente suas colocações e assim termos condições de ampliar nossas discussões e fortalecer a defesa da nossa escolha.

Em geral, observamos que foram unânimes em defender que a formação, seja contínua ou continuada, pauta-se em um processo ininterrupto de formação. De acordo com as colocações, percebemos que não há, substancialmente, diferenças de significados, intenções e objetivos quanto aos conceitos – contínua e continuada, pois ambas intencionam a formação permanente do profissional docente, seja no contexto escolar seja em outro ambiente de aprendizagem. Enfatizam que há uma utilização e opção por um ou outro termo quando se relaciona a teóricos brasileiros e estrangeiros, no entanto, são enfáticos em afirmar que a formação, seja contínua seja continuada, deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento da prática docente.

Depreendemos que os termos são utilizados tendo como base a constituição histórica, social, cultural e política de cada país, como ressaltaram Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão. Já Bernadete Gatti explica que o termo “continuada” é bastante utilizado nos documentos do CNE, no Brasil. Alguns autores não veem diferença entre os termos, como revelam Selma Pimenta, Maurice Tardif e Vera Candau. Defendem que são termos que expressam a formação em processo permanente.

Na Espanha, segundo a colocação de Francisco Imbernón, os teóricos e pesquisadores preferem a utilização do termo “permanente”, deixando “contínua” e “continuada” para as empresas. Interessante registrar que, no Brasil, na década de 1990, Freire (2001a) adotou a expressão “formação permanente” e a define como:

[...] formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001a, p. 72).

A defesa do brasileiro Dário Fiorentini é que são termos utilizados no Brasil (continuada) e em alguns países da Europa (contínua). Opta pelo uso de “contínua”, por acreditar que a formação ocorra em processo colaborativo por meio de cursos e na própria ambiência de trabalho, pois é um movimento permanente de desenvolvimento profissional.

A partir da análise das leituras realizadas e de diversas discussões reflexivas, observamos que a formação “continuada” é um termo bastante utilizado em documentos e diretrizes governamentais, no sentido de indicar propostas de formação de professores. Uma formação que ocorre após a formação inicial e específica, pontual e prevista em lei, com caráter de preencher lacunas. As nossas concepções baseiam-se na aceção de que a formação continuada ocorre em um contexto mais geral, um pouco distante da realidade escolar. Nesse caso, as propostas são organizadas pelas esferas de Governo – Secretaria de Educação e outros – como também por instituições de ensino na área educacional.

Já a formação contínua, consideramos ser um processo realizado continuamente, que remete à necessidade permanente de formação, de aprendizado em função da nossa condição humana de inacabamento, como defende Freire (1996), potencializando a emancipação docente. É aquela formação realizada em um contexto mais específico, considerando as particularidades desse contexto assim como as necessidades do grupo participante. Essa ideia é bem defendida por Rodrigues e Esteves (1993), pois enfatiza a aprendizagem na relação com a ação, na relação com o outro, na relação com o meio e na relação com a vida, afinal, a vida

faz parte da formação docente. E essa formação – a contínua, torna-nos em ensinantes e aprendentes, em um ambiente colaborativo e de reflexão. Nessa perspectiva, Freire (2001b) nos alerta que:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. 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 (FREIRE, 2001b, p. 259-260).

As concepções sobre formação contínua dos autores contatados, e de outros aqui referendados, mobilizam-nos a pensar na intrínseca relação entre essa formação, as necessidades formativas e o desenvolvimento profissional. O processo de formação pautado na coerência e na unidade teoria-prática, e também em um planejamento consistente, segundo Maciel, Isaia e Bolzan (2009) emerge em um determinado contexto, considerando as condições externas do trabalho, que são inerentes ao processo formativo, e o mundo interior dos docentes, agindo para que o desenvolvimento profissional ocorra continuamente. E nessa relação, Pacheco (1995), enfatiza que a formação contínua:

[...] se dá através de três critérios: critério pessoal (necessidade de desenvolvimento e autoconhecimento), critério profissional (necessidades profissionais individuais e de grupo), critério organizacional (necessidades contextuais da escola; mudanças que refletem alterações sociais, econômicas e tecnológicas) (PACHECO, 1995, *apud* LANGHI; NARDI, 2012, p. 9).

Os autores destacam que a formação docente precisa basear-se nas necessidades formativas dos professores, considerando esses três critérios, pois somente nessa perspectiva ela atenderá aos anseios e às lacunas pessoais, profissionais e institucionais e contribuirá de forma eficaz para o desenvolvimento profissional de cada docente.

Destacamos que essa correspondência com os autores foi uma experiência única e muito importante nesse movimento de construção da pesquisa. Foram relevantes contribuições que nos instigaram a aprofundar na análise e na reflexão e, a partir desse movimento, construir novas ideias e assim, decidir qual termo utilizar. Nesse sentido, optamos pelo termo formação “contínua”, escolha essa pautada na realização de várias leituras, nas opiniões dos autores estudados e em nossas ideias, que foram construídas e reconstruídas nesse percurso de estudo.

A escolha pelo termo “contínua”, utilizado em nosso estudo e em nossas discussões e reflexões, ocorreu a partir da análise das explicações dos autores envolvidos na correspondência e por acreditarmos que esse termo seja mais coerente com nossos objetivos e com o objeto de estudo. É o termo que melhor representa as intenções da pesquisa, que consistem em discutir a formação no contexto de atuação profissional, no ambiente laboral de cada docente com suas particularidades, desafios e diversidades, valorizando assim, a figura e a participação do professor na construção dos processos de formação.

Percebemos que os autores evidenciaram, ao falarem sobre os critérios da formação contínua, uma significativa relação entre formação, necessidades formativas e desenvolvimento profissional. Dessa forma, embasada nas leituras, nas experiências e nas contribuições autorais, consideramos que é no contexto de formação que as necessidades e potencialidades formativas afloram e podem instigar as pessoas e as instituições a buscarem alternativas profícuas para a evolução e desenvolvimento profissional dos docentes.

### **3.6 Formação e desenvolvimento profissional: construindo e transformando a docência**

Pesquisamos sobre as necessidades e sobre a formação contínua como interfaces do desenvolvimento profissional e, nesse sentido, foi preciso, a princípio, apreendermos as concepções sobre formação docente a fim de ampliar a compreensão sobre o objeto pesquisado e oportunizar novas reflexões.

Inicialmente, pautamo-nos no significado da palavra “formação” para entendermos o seu sentido na constituição humana e profissional de cada sujeito. De acordo com Rios (2010, p. 251), o vocábulo apresenta cinco definições, mas optamos por destacar três delas<sup>25</sup>: “[...] ato ou efeito de formar; Educação, instrução, caráter; maneira de constituição de uma mentalidade ou caráter”.

Entre os conceitos estudados e que nos permitiram compreender melhor a formação docente, foram os saberes necessários aos profissionais da docência e que têm sido investigados e discutidos por renomados autores, como Nóvoa (1992), em Portugal; Marcelo Garcias (1999), Imbernón (2011), na Espanha; Freire (1996), Pimenta (2012), no Brasil; Tardif (2014), no Canadá. Foram proposições que ampliaram a nossa compreensão no percurso da pesquisa quanto aos aspectos que permeiam o processo de formação de professores e o desenvolvimento profissional docente.

---

<sup>25</sup> Outras definições do termo formação: Disposição de maneira ordenada; Conjunto de aviões em voo.

Em busca de aportes teóricos, variadas concepções e abordagens sobre o conceito de formação podem ser encontradas. Os autores que estudam e pesquisam sobre a temática (NÓVOA, 2002; CUNHA, 2013; PIMENTA & GHEDIN, 2010), entre outros, tomam como base outras referências, bem como suas concepções e experiências no campo educacional para assumirem suas explicações sobre o conceito de formação.

Severino (2006a) compreende que a formação é um processo:

[...] mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar (SEVERINO, 2006a, p. 621).

Marcelo García (1999), baseando-se nas ideias de Honoré (1980) e de Ferry (1991), explica que:

[...] a formação pode ser entendida **como 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. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19) [grifos nossos].

A partir das considerações de Marcelo Garcia (1999), entendemos que a definição de formação se resume em três princípios que, a nosso ver, muito se relacionam ao conceito de necessidades, que já foi discorrido anteriormente, associando-se à ideia de que as necessidades surgem por demandas pessoais, institucionais e sociais. Esses princípios podem ser representados por meio das seguintes premissas: (1ª) como função social – a formação para atender uma demanda social; (2ª) como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa – a formação para atender a realização, a necessidade e a construção pessoal; (3ª) formação como instituição – a formação para substanciar os projetos e contextos institucionais de formação.

Percebemos que são princípios que retratam a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional, afinal o processo formativo docente é ininterrupto, perdura ao longo da vida e abarca as experiências pessoais e profissionais. Colaborando com essa reflexão, Santos (2011) reforça que:

O ser e fazer-se professor constitui uma atividade complexa e requer formação permanente. Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode configurar em ação formativa e, por conseguinte, em desenvolvimento profissional docente (SANTOS, 2011 *apud* SANTOS; POWACZUK, 2012, p. 43).

Desse modo, é preciso pensar em etapas de formação – seja inicial ou contínua – coerentes e permanentes. E nessa perspectiva, baseando-se nas proposições de Marcelo Garcia (2009), Roldão (2017, p. 193) assevera que o processo formativo “[...] terá de ser gerido e desenvolvido pelos próprios sujeitos, ao longo dos percursos profissionais desenvolvidos após a formação inicial – referenciando de novo o conceito integrador de desenvolvimento profissional”.

Identificamos que são ideias que nos direcionam à concepção de que a formação docente se dá ao longo da vida social, pessoal e profissional, com base nas experiências vividas e nas oportunidades formativas da formação inicial e contínua. Nesse contexto, recorreremos a Marcelo García (1995), que enfatiza que a formação do professor é um processo permanente em que a formação inicial e a formação contínua estão relacionadas nesse caminhar e é nessa trajetória em que se dá o desenvolvimento profissional docente, que segundo Veiga (2012, p. 16) “[...] é um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas”.

Para situarmos com mais entendimento a discussão, observamos que, ao longo da História educacional no Brasil, a formação docente passou por várias mudanças, diversas estruturas, com variadas formas de organização. De acordo com Gatti (2010), essa organização se configurou com as Escolas Normais e, mais tarde, com a aprovação da LDB n.º 9.394/96, instituindo a Educação Superior como requisito obrigatório aos professores, como forma de ingresso na docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No sentido de acompanhar as transformações e mudanças vivenciadas pelos docentes no contexto escolar, a formação contínua se tornou uma possibilidade para o aprofundamento e para o avanço das formações profissionais. Sendo assim, os poderes públicos se viram com a obrigação de proporcionar essa formação com vistas ao enfrentamento das dificuldades e desafios pelos docentes no cenário escolar.

Com base na estrutura de um país em desenvolvimento social, político e com tantas mudanças, nos diversos setores, a sociedade, de modo geral, compreende a Educação, principalmente na dimensão escolar, como caminho de redenção das mazelas sociais e não para

enfrentar as adversidades, as contradições; um caminho de preparação para agir em um contexto de mudanças. E é essa Educação transformadora, como defende Freire (1996), que requer professores formados para apreenderem essa realidade. Professores autônomos, críticos, reflexivos e que contribuam para a formação de cidadãos ativos e participativos nos processos de mudanças e de transformação da sociedade e de si próprios.

Entendemos que não há um modelo único de formação para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, por isso a nossa pesquisa tomou como referência os estudos sobre as necessidades formativas e sobre a formação de professores, observando o espaço em que esse processo se dá e os envolvidos no contexto, no caso, os professores do Ensino Fundamental II. Além disso, para que essa formação não seja interpretada como uma crítica à formação inicial, ela precisa, ao ser concluída, de suscitar ideias e ações que promovam uma articulação entre a formação inicial e a contínua.

Em um âmbito mais geral, entendemos que há necessidade de reformular as propostas e iniciativas da formação de professores para que elas possam realmente satisfazer as demandas das escolas, e conseqüentemente, impactar a prática pedagógica do cotidiano dos professores. Dessa forma, compreendemos que seja viável a organização de iniciativas de formação docente, seja por parte das Secretarias Estaduais de Educação (SEE's) ou por parte das unidades escolares. Entretanto, para que realmente essas iniciativas sejam eficazes e promovam resultados significativos de transformação da prática, os organizadores e/ou responsáveis pela elaboração e pela planificação precisam estar atentos aos critérios de qualidade e às condições de materialização delas na prática pedagógica do cotidiano escolar dos docentes envolvidos no processo formativo.

Nessa perspectiva, Gatti (2008) alerta que, no movimento histórico e social de um processo organizado de formação docente e com essa multiplicidade de projetos de formação continuada, surge uma preocupação: os critérios quanto à validade e eficácia desses cursos. Então é preciso, como assevera a autora,

[...] colocar um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do recredenciamento institucional (GATTI, 2008, p. 67).

Além desse olhar atento enfatizado pela autora, a formação precisa estar a serviço dos docentes e de suas necessidades concretas, reais. Entendemos que, como ressaltam Rodrigues e Esteves (1993, p. 41):

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Sendo assim, a formação docente, seja ela inicial ou contínua, deve pautar-se em propostas e projetos formativos e institucionais que atendam à demanda diária das escolas de Educação Básica. Propostas que considerem os principais atores do processo educacional – os professores e, principalmente, as necessidades sentidas e enfrentadas no cotidiano de uma instituição escolar. Além disso, ações formativas que tenham como princípios básicos a valorização dos docentes e as condições de trabalho em que estão inseridos, para que possam desenvolver uma ação de qualidade.

A formação contínua é fundamental para contribuir com essa qualidade, pois como enfatiza Gadotti (2010, p. 16), “[...] ao lado do direito de o aluno aprender na escola, está o direito de o professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”. Um direito que não seja apenas instituído, mas que, de fato, seja efetivado, seja materializado, intentando ao desenvolvimento profícuo dos profissionais atuantes na docência.

Com relação aos professores em atuação, de acordo com a Legislação Educacional Brasileira – LDB 9394/96, em seu artigo 61, incisos I ao V, constituem-se como profissionais da Educação Básica, aqueles com formação em níveis médio, superior, curso técnico, complementação pedagógica, formação em áreas afins e até mesmo os que possuem o notório saber, como requisito básico para atuação na docência da Educação Básica. Apesar de essa institucionalidade – do notório saber – ser considerada arbitrária por teóricos e educadores, algumas Secretarias de Educação, sejam municipais ou estaduais, e até mesmo as unidades escolares, fazem um enorme esforço para formar o quadro de professores com formação inicial específica na área de conhecimento; procuram, assim, valorizar a profissão docente, desmitificam a ideia de que qualquer profissional pode ser um professor e também visam à qualidade do ensino oferecido a todos os educandos da Educação Básica.

Diante da realidade legislativa e das fragilidades da formação inicial, temática essa estudada e discutida por pesquisadores e teóricos, evidenciam a estrutura sem consistência dos cursos, uma vez que, como assevera Gatti e Barreto (2009, p. 200-201) “[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial, adquirida em instituições de Ensino Superior [...] são poucos atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente [...]”.

Nesse contexto, a formação contínua ou continuada tem-se tornado imprescindível na trajetória profissional dos professores em geral, principalmente nos da Educação Básica, pois segundo Gatti e Barreto (2009), é cada vez mais frequente a proposição de alternativas para desenvolver ações de formação continuada para professores, sejam elas promovidas pelas instituições governamentais ou até mesmo pelas escolas onde trabalham esses docentes.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), o desenvolvimento de propostas de formação contínua, investigadas e avaliadas, pode fornecer informações relevantes à reestruturação curricular da formação inicial. Sendo assim, confirma-se a ideia de que não há separação entre essas formações – inicial e contínua – mas ambas se inter-relacionam e podem favorecer a qualidade e consistência de suas propostas teóricas e pedagógicas.

A formação contínua surge objetivando aprimorar os conhecimentos recebidos na formação inicial, fortalecer a relação entre formação inicial e contínua, atender as lacunas e necessidades existentes na prática docente e, assim, auxiliar o professor no desempenho de suas funções diárias tendo-o como agente de uma práxis transformadora, como enfatiza Pimenta (1994). Nesse sentido, a formação, com base nas necessidades dos docentes constitui eixo basilar tanto para a melhoria do ensino-aprendizagem como para a profissionalização docente, pois, de acordo com Campos (2017),

[...] o desenvolvimento profissional dos professores deverá ser concebido como um processo individual e coletivo, contextualizado ao local de trabalho dos docentes e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências formais e informais. Assim, a formação contínua deverá ser ajustada à realidade da instituição e aos professores, para que seja possível transformar o trabalho diário dos docentes em atividades formativas, onde essas práticas tenham sejam significativas e pertinentes para os profissionais (CAMPOS, 2017, p. 19).

E nessa trajetória acadêmica, de estudos e pesquisas sobre a formação docente, aqui nos referimos à formação como um processo permanente, em que os professores estejam em contínua busca pelo aprimoramento do seu fazer e ser pedagógico, pois, conforme enfatizado por Isaia (2006, p. 375) o “[...]desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai-se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional deve estar, segundo Almeida (2004, p. 174), articulado à proposta de trabalho da escola e aos projetos desenvolvidos por ela, pois, de acordo com a autora “O desenvolvimento profissional do professor e a melhoria institucional escolar são duas faces da mesma moeda.”

Dessa forma, discutir sobre a formação, e conseqüentemente sobre o desenvolvimento profissional por meio da interlocução com os referenciais teóricos, favoreceu o processo de construção e de reconstrução da pesquisa, visto que estabelecemos um diálogo de nossas ideias com as de outros aportes teóricos que fundamentaram as discussões sobre a formação docente em geral, e assim, nessa prática dialógica, houve condições de criar, de recriar, de construir e de reconstruir novos conhecimentos. Entendemos que as referências teóricas instigam a busca e a curiosidade por novos saberes e, a partir dessa busca, percebemos que há vários conceitos intrínsecos à formação que precisam ser explorados, discutidos para uma melhor contextualização e compreensão da abordagem investigativa.

Em uma ou outra acepção sobre a exigência de formação docente permanente, defendemos uma formação em que, na sua estrutura e organização, manifeste as ideias e necessidades dos profissionais de um determinado contexto e que seja baseada na realidade vivida, na prática reflexiva da ação docente, considerando as variadas situações que os professores vivenciam e enfrentam cotidianamente nas unidades escolares de Educação Básica.

Nesse percurso significativo de aprendizagem, entendemos que a formação docente, com base na abordagem sobre as necessidades formativas, propicia ao professor condições de desenvolver-se profissionalmente, no intuito de se constituir como um indivíduo reflexivo, crítico e, assim, ser um mediador entre os estudantes e os conhecimentos essenciais para a formação. Não como aquele que transmite conhecimentos e informações, mas como quem, de fato, contribuirá significativamente para a formação de indivíduos autônomos, capazes de se mobilizar e de agir diante das mudanças e realidades enfrentadas. Ou seja, uma formação que vise à qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente.

#### 4 UMA RELAÇÃO DIALÓGICA: análises reflexivas com os dados

A investigação e a análise das necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental II, da rede estadual de ensino em Goiás, indicaram caminhos significativos para a proposição de ações e nos apontaram pistas para ampliarmos as reflexões entre os profissionais do Magistério e demais envolvidos no processo formativo com esses professores.

Nesse sentido, Di Giorgi *et al.* (2011) nos convidam a refletir no sentido de que:

[...] a análise de necessidades de formação não constitui um fim em si mesmo, nem se encerra no estágio de identificação, mas se prolonga na tomada de decisão acerca dos percursos formativos, da qual é um suporte, podendo, pois, ser definida como uma prática geradora de objetivos de formação, isto é, como fundamento de um projeto de formação (DI GIORGI *et al.*, 2011, p.46).

A partir das sugestões dos autores, entendemos que é preciso cuidado e atenção com relação ao planejamento de ações formativas com base nas necessidades dos profissionais, neste caso, os professores. Porque não se trata apenas da recolha de dados e informações por si só, mas que esses indícios, essas pistas, em uma perspectiva qualitativa, como defendem Minayo, Souza e Assis (2010), possam ser analisados e, a partir deles, emergirem proposições aos estudos e pesquisas sobre a formação de professores. Além disso, a expectativa é de que nossas análises e reflexões suscitem, motivem e instiguem ações profícuas para a planificação de propostas formativas nas escolas participantes da pesquisa, como também auxiliar no estudo, na análise e na reflexão dos profissionais da Secretaria de Educação de Goiás que planejam e coordenam as iniciativas de formação nas unidades escolares.

Para tanto, nesta investigação, traçamos objetivos tendo como parâmetro uma análise por triangulação, que segundo Minayo e Minayo-Gómez (2003, p. 136) possibilita “[...] melhor aproximação, compreensão e explicação dos processos e fenômenos sociais”. É uma prática que nos possibilita cruzar e interagir com as informações e conhecimentos construídos. Nesse sentido, utilizamos ao longo desta seção, além dos dados quantitativos obtidos por meio do questionário, alguns excertos das respostas abertas e também dos relatos das cartas escritas pelos professores.

Para proceder à análise, apoiamo-nos nos estudos realizados por Barbier e Lesne (1977) e de Silva (2000), que nos alertam para a importância da atenção às necessidades docentes, que podem induzir a objetivos diferentes, tendo como referência o conceito e o contexto nos quais as necessidades são produzidas, pois partem das exigências da instituição, das manifestações, dos anseios individuais, coletivos e dos interesses sociais vivenciados no contexto de trabalho.

Dessa forma, convém considerar esses indicativos para que a análise realizada atenda, de forma coerente, aos objetivos de formação estabelecidos, tanto individuais quanto coletivos.

Por se tratar de uma investigação sobre a formação docente, especificamente a formação contínua, uma parte significativa de docentes das escolas estaduais de Itumbiara demonstrou interesse em colaborar, uma vez que compreenderam que suas opiniões poderiam auxiliar nas reflexões, nas discussões e nas proposições formativas no próprio contexto de trabalho, com vistas à melhoria da prática docente e da formação profissional<sup>26</sup>. Nesse sentido, conhecer esses educadores favoreceu nossas reflexões sobre a prática que eles realizavam nas escolas, de modo mais específico na sala de aula, bem como nos auxiliou na compreensão crítica e coerente das necessidades e/ou dificuldades que enfrentam no cotidiano, afinal, essas necessidades e/ou dificuldades são dinâmicas e emergem em um contexto de permanente mudança – as unidades escolares da Educação pública – como relata um professor:

Em minha atuação na Educação Especial parte das dificuldades são por causa da inacessibilidade às limitações do educando, seja ela qual for [...] salas indisciplinadas, docentes que não “enxergam” no ambiente aluno especial, a falta de material pedagógico, a falta de ambiente para atividades diversificadas e dinâmicas, falta de compromisso da família, inaptações do currículo, enfim[...] (J12 – C).

Sendo assim, nesta seção, apresentamos os dados e as informações construídas com os professores por meio do questionário e das cartas, procurando desenvolver considerações à luz dos referenciais teóricos que embasam e sustentam nossa pesquisa, como, também, de algumas opiniões apresentadas pelos participantes, consubstanciadas por uma análise crítico-reflexiva da pesquisadora. A seção está estruturada de acordo com os objetivos da pesquisa, que foram apresentados inicialmente, e com a composição organizacional dos instrumentos de construção de dados.

#### **4.1 As cartas: uma síntese das memórias dos professores**

Ao longo do percurso de escrita dessa dissertação, identificamos que escrever não é uma tarefa muito fácil, principalmente escrever dialogando com tantas pessoas diferentes, em especial a tarefa de relatar nossas memórias em tempos tão sombrios que assolam a Educação brasileira. No entanto, a sistematização da investigação constituiu um espaço para desabafar e para refletirmos sobre a vida e os caminhos, com seus percalços e horizontes percorridos para

---

<sup>26</sup> Esta pesquisa foi realizada com professores que se dispuseram, voluntariamente, a participar e contribuir com o nosso estudo.

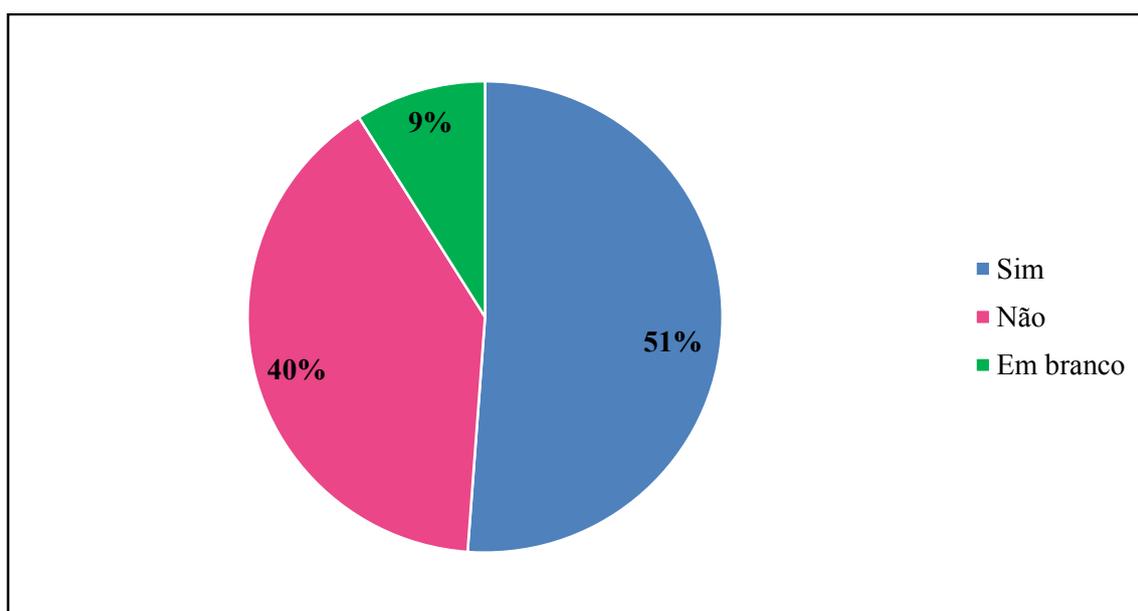
chegar aonde chegamos, pois como nos ensina Bosi (1979, p. 3) “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão”.

Nesse sentido, valorizamos a narrativa e as memórias registradas pelos professores participantes da pesquisa, que foram constituídas em diversos momentos de suas vidas e, com certeza, são poucas informações diante de tantas outras que haveria para serem contadas, refletidas, discutidas, exemplificadas e até mesmo servir de contribuição a outras pesquisas de caráter acadêmico-científica.

Mesmo após utilizar vários excertos das cartas no diálogo com os dados dos questionários e com os referenciais que embasam nossa pesquisa, apresentamos aqui, uma síntese do trabalho com as cartas, por considerar que essa estratégia metodológica promoveu significativas experiências reflexivas aos participantes, como também aprendizagens relevantes à pesquisadora. Dessa forma, convém, aqui, apresentar nossa visão geral sobre essa iniciativa, registrando nossas análises e reflexões.

No momento de aplicação do questionário, os professores tiveram a oportunidade de conhecer essa proposta, e optar por participar ou não da correspondência; dos 213 participantes da pesquisa, tivemos 109 que concordaram em escrever a carta à pesquisadora, como expõe o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 Participação dos professores na correspondência de Cartas



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Os dados retratam que mais da metade manifestou interesse em participar, entretanto, no momento de concretização da ação de escrita, muitos não a realizaram alegando esquecimento, dificuldade para escrever e também a falta de tempo para tal atividade. Diante desse fato, foram várias as visitas às escolas para tentar motivar os professores a essa elaboração epistolar. Contando com o incentivo da pesquisadora, dos gestores e das coordenações, conseguimos recolher um total de 42 cartas, que foram utilizadas na triangulação dos dados aqui expostos, nas reflexões sobre o objeto de estudo como também na elaboração desta síntese.

Ressaltamos que, o trabalho de exploração das cartas foi feito por meio de uma leitura flutuante, de acordo com Bardin (2016) e Barbosa Franco (2018), a fim de sermos invadidas pelas emoções, pelos conhecimentos, pelas impressões e pelas expectativas, como bem enfatizam as autoras.

As proposições das autoras em nossas análises reflexivas e nas impressões que tivemos ao proceder a leitura dos documentos epistolares, auxiliaram-nos e motivaram-nos para a elaboração dessa parte da análise. Nesse sentido, organizamos essa etapa com base em três ideias que afloraram após a leitura das 42 cartas: nossas primeiras impressões ao fazermos a leitura, o que emergiu das cartas em relação à formação e necessidades formativas; e por último, as reflexões provocadas nos docentes e na pesquisadora.

Primeiramente, ao pensarmos nesta proposta, não imaginávamos que daria o resultado que tivemos. Achávamos que não seria bem aceita pelos professores, pelo fato de não terem disponibilidade para essa escrita e pela dificuldade demonstrada nas questões abertas do questionário, que exigiam a ação reflexiva da profissão. No entanto, a maioria das cartas evidenciou que os participantes, mesmo com tantas demandas de tarefas, apresentaram entusiasmo para escreverem seus relatos. Um dos professores escreveu: “Agradeço por me oportunizar participar de sua pesquisa de Mestrado e espero contribuir para enriquecer o seu trabalho e estudo sobre a formação docente, a carreira de professor(a) e a ação docente no contexto escolar” (J6 – C).

Supúnhamos que alguns poderiam ter dificuldade na escrita, pois não é uma prática muito comum entre nós, seres humanos, em tempos de tantos recursos tecnológicos, como relata um professor. “Confesso que encontrei dificuldade para escrever essa carta [...]” No entanto, a maioria foi de cartas bem escritas e em mais de uma folha.

## 4.2 De quem falamos: o perfil e a formação dos participantes

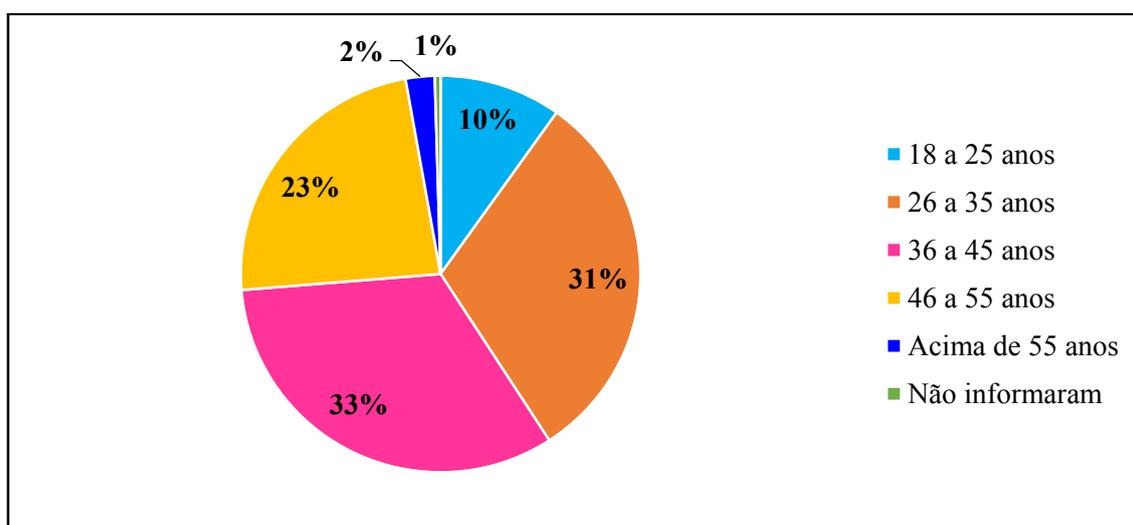
Com a intenção de compreender as necessidades formativas dos sujeitos participantes da pesquisa, como também suas concepções e opiniões sobre a formação, consideramos relevante conhecer os aspectos idiossincráticos, com o intuito de realizarmos uma análise reflexiva dos dados, considerando a realidade e o contexto em que foram construídos. Reforçando essa discussão, Di Giorgi *et al.* (2011) ressaltam que:

[...] identificar o perfil dos docentes pesquisados, a partir de aspectos como sexo, idade, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atuam, além de dados sobre a formação acadêmica, pode revelar características do grupo e possibilitar a construção de um processo formativo específico (DI GIORGI *et al.*, 2011, p. 63).

Os dados analisados representam o perfil de 213 professores, efetivos e contratos temporários, que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2018, em escolas da rede estadual de ensino, em um município do estado de Goiás.

Inicialmente, no que se refere à idade dos respondentes, encontramos docentes com menos de 25 anos que correspondeu a 10%. Entretanto, o menor índice foi de 2% representado por professores que estavam na faixa acima de 55 anos. A parte mais significativa ficou concentrada na faixa dos 36 aos 45 anos, alcançando um percentual de 33%. Os dados organizados no Gráfico 2 apresentam esse panorama e sinalizam que a profissão docente ainda é ocupada por uma população consideravelmente jovem.

Gráfico 2 Faixa etária dos professores



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

A realidade exposta no Gráfico 2 também é similar à do relatório do Inep (Brasil, 2017), apontando que os professores brasileiros se concentram na faixa etária de 26 a 45 anos, alcançando um total de 63,8%. São dados que confirmam, segundo a pesquisa da Unesco (2004), que os professores brasileiros são mais jovens em relação aos de países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e de alguns países da União Europeia, onde a maioria tem idade acima de 40 anos.

Ainda sobre o perfil dos participantes, ressaltamos que, dos 213 respondentes, 81% eram do gênero feminino e apenas 19% do masculino. Isso demonstra que, ao longo dos anos de realização de pesquisas envolvendo os profissionais do Magistério, essa realidade não sofreu alterações significativas, conforme estudos já realizados por pesquisadores e estudiosos como Gatti (2010); Gatti e Barreto (2009); Di Giorgi *et al.* (2011) e Nóvoa (1992).

Observamos que há uma predominância da figura feminina atuando na docência e podemos inferir que essas profissionais além das atividades correlatas à docência, também acumulam diversas funções pessoais, e que podem interferir significativamente no seu desempenho e na qualidade profissional. No momento em que responderam o questionário, as professoras inseridas na profissão comentaram sobre a pouca disponibilidade para os estudos e aprimoramento, pois, além da docência, assumem outras responsabilidades – cuidado com os filhos e familiares, tarefas domésticas, entre outras – que dificultam ou até mesmo as impedem de realizarem atividades de formação contínua.

No que se refere às declarações dos professores relativas ao desejo de participarem de momentos de formação, relataram as dificuldades relativas ao tempo disponível para investirem na formação contínua:

A Educação carece de boas formações no âmbito escolar, pois quanto mais nossos professores aprenderem, melhores profissionais se tornarão. Sinto que não há um tempo maior dedicado para isso. Nossos professores trabalham tanto, tem que cumprir uma carga horária tão extensa, que pouco sobra para o estudo (I8 – C);

Gostaria de participar, entretanto o tempo é pouco (D20 - Q).

Tenho interesse, porém a correria do dia a dia impede que eu participe (P9 - Q);

As declarações dos professores evidenciaram que as demandas de atividades e o acúmulo de responsabilidades a eles atribuídas intensificam o trabalho docente. São demandas que dizem respeito ao que se espera realizar e as reais condições para que essas atividades sejam concretizadas (JACOMINI; PENNA, 2016; ROCHA, 2010; SOUZA, 2011; GALINDO, 2011).

Nos depoimentos dos professores, identificamos sugestões quanto à constituição de espaços reservados para a formação contínua, mas uma formação planejada, sistematizada, acompanhada e avaliada, além de considerar o contexto da formação, as necessidades e as condições de trabalho dos envolvidos, como demonstram os relatos de alguns professores:

As ações formativas são essenciais, entretanto, válidas se houverem troca de experiências, pois alunos são alunos, e escola é escola em qualquer lugar (F5 – C).

Trabalhos Coletivos deveriam ser voltados para discussões sobre problemas que dificultam o bom andamento pedagógico e propostas de soluções viáveis, práticas. Esses encontros, muita das vezes são realizados após o horário e o professor já está exausto e às vezes, torcendo para que termine logo, nem se quer se propõe a discutir, só escuta (Professor D19 – C).

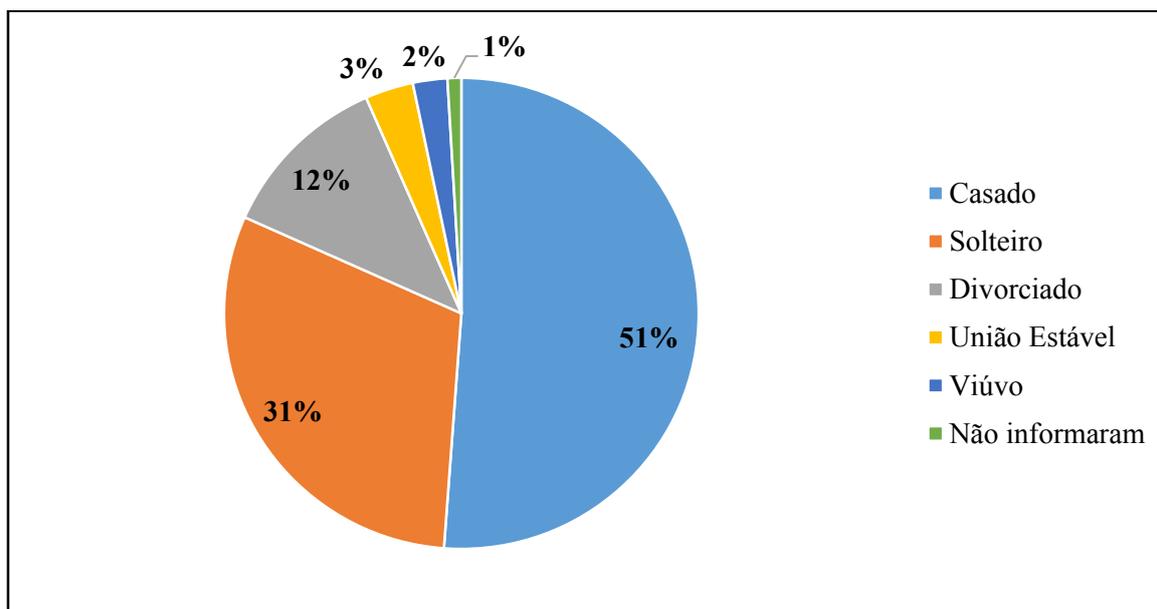
Nesse contexto, baseados em Contreras (1997), em Jacomini e Penna (2016), enfatizamos a relevância do trabalho cotidiano realizado pelos professores, pois:

[...] o trabalho do professor refere-se a expectativas sociais que não são fixas, mas socialmente estabelecidas. Porém esse dever ser da profissão traz em seu bojo tensões, que dizem respeito ao que se espera ver concretizado nas escolas e ao que a realidade concreta possibilita que se realize. O autor sinaliza para a situação atual vivida pelo professorado, destacando uma crescente desqualificação desse exercício profissional, expressa, entre outros aspectos, pelo aumento do controle sobre o trabalho e pela intensificação das atividades desenvolvidas na escola (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 184).

De acordo com as autoras, a intensificação do trabalho docente interfere significativamente na qualidade e atratividade da profissão e, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido aos educandos. Nessa perspectiva, vale ressaltar as questões salariais e de carreira, que são fundamentais para entender a constituição da profissão docente no tocante à valorização profissional, o que é um condicionante à sistematização e consolidação profícua da formação contínua, principalmente no ambiente de trabalho.

Ao direcionarmos nossas discussões às condições financeiras enfrentadas pelos docentes, entram em questão as responsabilidades familiares, que se tornam um ponto relevante na relação trabalho e condições de vida. Nesse sentido, os dados relativos ao estado civil dos sujeitos sinalizam que expressiva parte dos profissionais têm na docência o sustento principal da família, como representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 Estado civil dos docentes



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Do total de professores que responderam ao questionário, identificamos que 31% declararam-se solteiros e 68% compreendem a somatória dos casados, união estável, viúvos e divorciados. E essa parcela, de 68%, refere-se aos que assumem, na maior parte, as despesas integrais da casa e da família.

A docência, por se tratar de uma profissão pouco valorizada pelas instâncias governamentais, como ressalta Sheibe (2010), revela que muitos docentes se veem obrigados a buscar outras formas para complementar a renda mensal e assumem uma carga de trabalho extensa, que compromete a qualidade da sua prática em sala de aula e o desenvolvimento profissional contínuo, e segundo Melo (2015), torna-se um fator que contribui para a desvalorização desses profissionais.

A esse respeito, Sampaio e Marin (2004) ressaltam que:

[...] a melhoria das condições do trabalho docente precisa contemplar, além da formação, o salário, a carga horária de trabalho e de ensino, o tamanho das turmas, a razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no Magistério (SAMPAIO; MARIN, 2004 *apud* SOUZA, 2011, p. 5).

Ademais, esses fatores contribuem para a desmotivação dos profissionais em optarem pelo Magistério na Educação Básica, conforme relataram os professores:

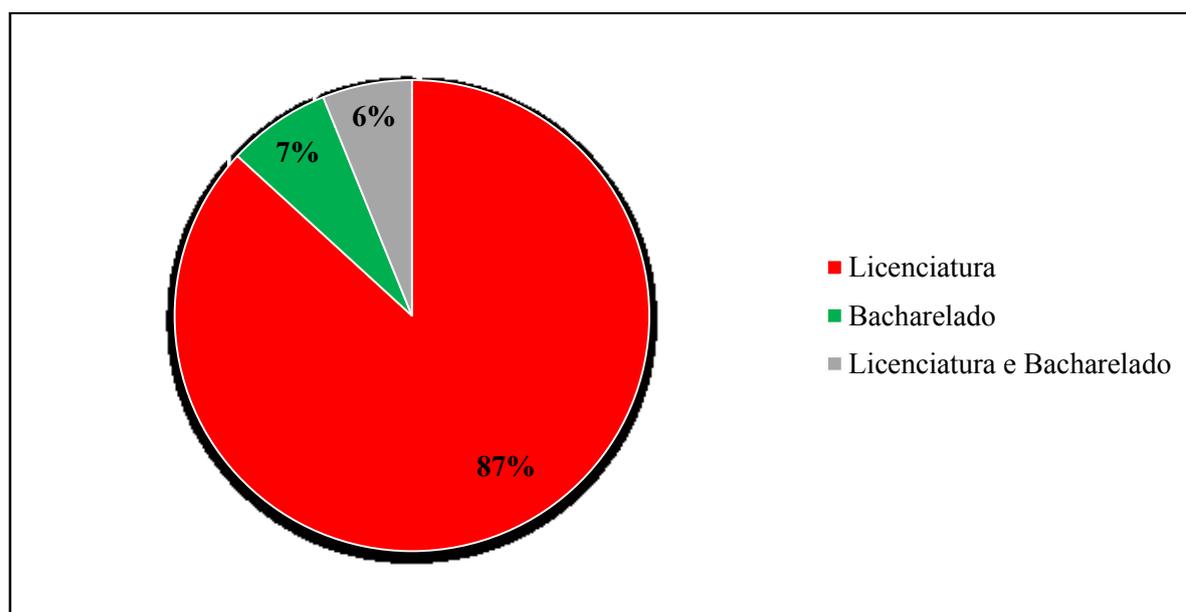
No âmbito financeiro, na falta de incentivo, no desprazer, nas injustiças das salas de aula, nos desrespeitos com o professor, tudo isto são fatores que fazem

o profissional pensar duas vezes antes de escolher este ramo. Ainda grita muito alto a questão da desvalorização intelectual e financeira (D9 – C).

Muitos desmotivam com baixos salários, falta de autonomia, sobrecarga de atividades fora de sua jornada na escola, pais omissos, violência, drogas e indisciplina. Muitos professores adoecem, sentindo-se desmotivados e insatisfeitos no trabalho. É necessário que o professor seja valorizado, que ele tenha condições de trabalho, escolas com infraestrutura adequada para a realização das atividades, disponibilização de recursos, equiparação salarial e plano de carreira (N3 – C).

Consideramos que, na valorização da profissão docente, está imbricada a formação inicial e contínua e no que se refere à formação inicial, constatamos que 92% dos professores realizaram cursos de Graduação na modalidade Licenciatura e/ou Bacharelado<sup>27</sup>. Desse total apenas 42,4% afirmaram que a formação na Graduação foi adequada à disciplina que ministravam. No Gráfico 4, estão relacionadas as informações sobre a formação inicial dos professores participantes.

Gráfico 4 Formação em nível superior dos docentes



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Os dados organizados no Gráfico 4 evidenciam que, do total dos participantes, 87% cursaram Licenciatura e 7% Bacharelado. Sendo assim, observamos que ainda há bacharéis assumindo a docência na Educação Básica. Isso demonstra, por um lado, que, na realidade do município, não há profissionais licenciados suficientes para ocuparem as demandas da rede

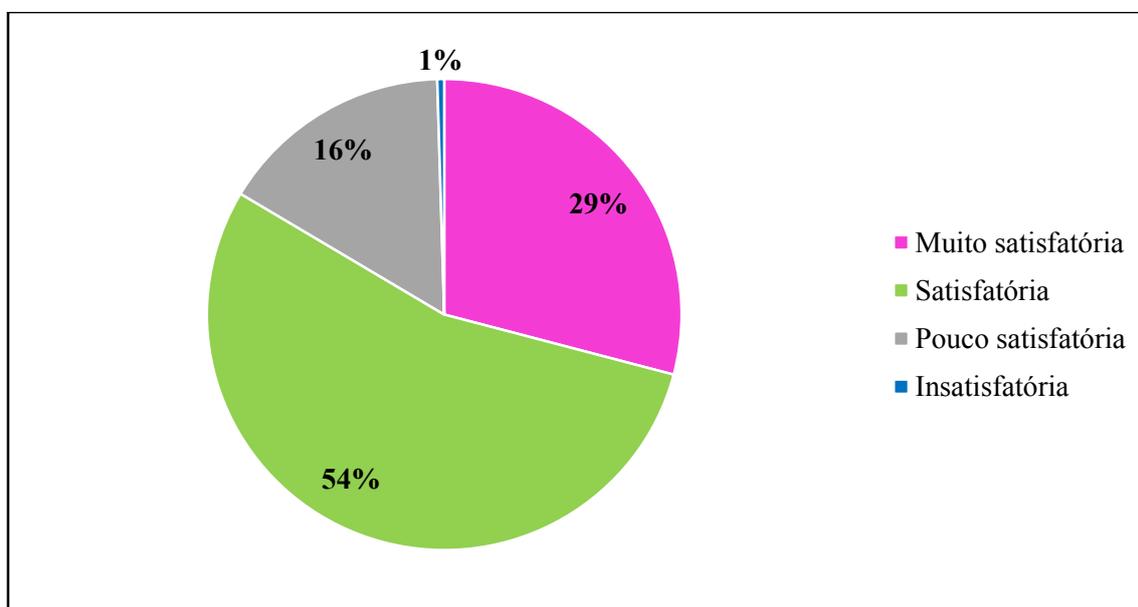
<sup>27</sup> Dados apresentados pelo IMB (GOIÁS, 2017) indicam que em 2016, no Estado de Goiás 19.042 (86%) dos professores atuantes na Rede Estadual de Ensino tinham pelo menos um curso superior.

estadual. Por outro lado, parte dos licenciados não vê, na docência, uma forma de sucesso profissional e de ascensão social, como afirmam Gatti e Barreto (2009). A carreira e os salários dos docentes da Educação Básica não são atrativos nem compensadores. E quanto à formação, as autoras ressaltam que está longe de atender às necessidades e demandas das escolas e dos sistemas de ensino, o que pode interferir no acesso e na permanência desses profissionais na realidade de atuação.

Convém frisar que os bacharéis, no momento de realização da pesquisa, ocupavam cargos de contrato temporário, que é a alternativa utilizada pelo Governo do Estado de Goiás para suprir o déficit de professores, principalmente na rede estadual. No entanto, essa estratégia não é válida para atuarem como professores efetivos, pois no concurso público, baseando-se nas diretrizes da LDB, exige-se como pré-requisito ao ingresso na carreira, a formação em curso superior de Licenciatura, com área específica.

Prosseguindo a discussão sobre a formação inicial, os docentes foram questionados quanto ao índice de satisfação da formação inicial para o exercício da docência. Os índices estão organizados no Gráfico 5:

Gráfico 5 Nível de satisfação sobre a formação inicial



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

A partir das informações contidas no Gráfico 5 constatamos que 83% dos participantes afirmaram que estão satisfeitos e muito satisfeitos com a formação inicial e apenas 17% afirmaram estar pouco satisfeitos e insatisfeitos com o curso realizado. Mesmo que mais da metade dos professores tenha declarado satisfação em relação à formação para a docência,

algumas pesquisas e estudos no Brasil (GATTI, 2010; AZEVEDO *et al.*, 2012) constatam que a formação inicial não atende plenamente às necessidades dos docentes para atuarem na carreira. O que comprovam os autores é que os cursos de formação inicial apresentam muitas fragilidades. Enfatizam que a organização curricular e pedagógica não condiz com a realidade a ser enfrentada futuramente no contexto escolar, principalmente para os docentes que irão atuar na Educação pública.

Dessa forma, entendemos que as opiniões dos professores evidenciam suas concepções sobre o que é ter uma formação satisfatória ou, às vezes, pode significar não admitirem ou mesmo terem ciência de que tiveram uma formação inicial frágil.

Ao afirmarem a satisfação com a formação inicial, eles se contradizem quando relatam, mais adiante nesta seção, no Gráfico 14, que as necessidades e dificuldades sentidas por eles na atuação docente são provenientes das fragilidades da formação – inicial e contínua. A formação inicial, independentemente de fragilizada ou não, ainda é exigência para o exercício do Magistério na Educação Básica. De acordo com os dados apresentados, verificamos que há um significativo déficit de profissionais efetivos para atuarem em sala de aula na rede estadual de Goiás e, nesse caso, resta à Secretaria a alternativa de contratar, com salários inferiores aos dos efetivos, aqueles que se dispõem a assumirem a docência, profissão complexa, sem mesmo terem experiência e formação específica para tal.

Reforçando essa discussão, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 188) ao se apoiarem nas ideias de Oliveira (2000), enfatizam que “[...] flexibilizar direitos trabalhistas resulta em diminuição de custos para os empregadores e, ao mesmo tempo, em redução das garantias e benefícios sociais dos empregados e a expansão do processo de precarização do emprego”. No contexto apresentado pelos autores, observamos a necessidade e a relevância de discutirmos a precarização do trabalho docente no âmbito da planificação dos processos formativos. A precarização representada pela contratação de docentes em regime temporário pode interferir significativamente na realização efetiva, contínua e sistemática das ações formativas para que tenham impacto na qualidade do ensino, devido à rotatividade constante de professores.

Na Tabela 3 informamos o panorama da formação em nível superior dos professores pesquisados quanto aos cursos nos quais eles se formaram.

Tabela 3 Formação em nível superior – Licenciaturas

| Cursos                               | Quantitativo de docentes | %    |
|--------------------------------------|--------------------------|------|
| Pedagogia                            | 61                       | 28,6 |
| Letras                               | 43                       | 20,2 |
| Matemática                           | 26                       | 12,2 |
| História                             | 24                       | 11,3 |
| Ciências Biológicas/Biologia         | 23                       | 10,8 |
| Educação Física                      | 15                       | 7,0  |
| Química                              | 12                       | 5,6  |
| Geografia                            | 05                       | 2,3  |
| Filosofia                            | 02                       | 0,9  |
| Física                               | 01                       | 0,5  |
| Arte e Educação                      | 01                       | 0,5  |
| Normal Superior                      | 01                       | 0,5  |
| Música                               | 01                       | 0,5  |
| Possuíam dois cursos de Licenciatura | 35                       | 16,4 |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Na Tabela 3, identificamos expressivo número de professores formados em Pedagogia, Letras, Matemática, História e Ciências, entretanto, percebemos que, em algumas áreas, é bem deficiente o número de licenciados, como é o caso das disciplinas Arte, Física e Filosofia. São realidades que favorecem a atuação de profissionais sem formação na área para assumirem certas disciplinas como, por exemplo: pedagogos que assumem aulas de Arte, licenciados em Matemática que assumem a disciplina de Física e professores formados em História ou pedagogos que assumem a disciplina de Filosofia. Encontramos, também, docentes com formação em outras áreas e que ministravam essas disciplinas, pois, pelo relato escrito de alguns participantes, para atuar na docência, basta ter disposição e ética, o conteúdo pode ser estudado e preparado.

Tal compreensão sobre o exercício da docência foi identificado na pesquisa realizada por Gatti (2009) quanto ao perfil das pessoas que procuram a profissão docente. A autora ressalta que há pouco interesse dos alunos do Ensino Médio pelas Licenciaturas e que, nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, faltam professores para assumirem a docência nas escolas da rede pública.

Os dados de nossa pesquisa também revelaram algo bastante curioso que até poderá suscitar outras investigações, futuramente. O nível de ensino envolvido nesta pesquisa foi o Fundamental II, ou seja, de sexto ao nono ano, no entanto, encontramos um número bem expressivo de Pedagogos (61) atuando nesse nível de ensino. Mediante as informações copiladas nos questionários, parte dos pedagogos afirmou que, após terem cursado Pedagogia e por não haver nas escolas estaduais mais espaço para atuação no Fundamental I, devido à municipalização, optaram por cursar uma segunda Licenciatura em área específica para

assumirem turmas do Ensino Fundamental II. No entanto, ainda há, segundo os dados, pedagogos em áreas específicas, sem terem a formação exigida.

Salientamos que os pedagogos também assumiam a função de professor de apoio à inclusão e algumas disciplinas eletivas<sup>28</sup> propostas na matriz curricular da rede estadual. Nesse sentido, os dados evidenciaram que uma parte dos pedagogos considera que algumas disciplinas – Ensino Religioso, Arte, Geografia, História, e os projetos das eletivas podem ser assumidos por eles, uma vez que declaram o Curso de Pedagogia uma preparação para tal função/área, como podemos analisar no relato de um professor participante sobre se há influência da formação específica para atuar em sala de aula:

No meu caso especificamente não, pois legalmente a Pedagogia te habilita a trabalhar em áreas do conhecimento que você domine, até os anos finais do Ensino Fundamental, e por ser uma disciplina à qual já ministrei aulas por muitos anos e a qual gosto muito, não encontro dificuldades (F5 - Q – Formação em Pedagogia e Bacharelado em Biologia – disse não atuar na área de formação).

Nesse panorama de formação específica para atuação docente, também surgiram justificativas diversas nas quais os professores defendem que o importante não é a formação em área específica, mas, sim, a dedicação e a responsabilidade em executar uma boa aula, visto que o conhecimento dos conteúdos, o professor estuda e planeja para ser ministrado aos alunos. Os relatos a seguir, exemplificam essa concepção de formação específica para atuação na docência da Educação Básica:

Porque mesmo não atuando dentro da minha formação inicial eu sempre procuro estudar muito para suprir essa necessidade (A3 - Q – Formação em Pedagogia e disse não atuar na área de formação).

Creio que o professor sempre está em busca de melhorias para desenvolver cada vez mais seu trabalho pedagógico (E4 - Q – Formação em Pedagogia e disse não atuar na área de formação).

Não influencia, pois com o estudo adequado consegue-se atuar em qualquer área. (M3 - Q – Formação em Matemática e disse não atuar na área de formação).

Não, pois a tarefa de ensinar requer apenas muita dedicação em passar o conteúdo com muito planejamento (L8 - Q - Formação em Matemática e disse atuar na área de formação).

---

<sup>28</sup>A matriz curricular do Ensino Fundamental II, nas escolas estaduais do Estado de Goiás, é organizada pelo Núcleo Comum e pela Parte Diversificada. Particularmente, nesta segunda parte, uma das exigências é que cada unidade escolar, de acordo com as necessidades da escola e disponibilidade de profissionais, opte por projetos elaborados pelos professores, que são desenvolvidos como disciplinas eletivas. Como exemplo dessas disciplinas, temos: Matemática Aplicada, Educação Fiscal, Poesia na escola etc. Ver mais detalhes em: Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás - 2016/2017, p. 41-55.

Nos relatos é possível verificar que há uma compreensão de que para atuar na docência não é necessário a formação em área específica. Defendem a concepção de que a docência requer um estudo antecipado do conteúdo para efetivação do ensino e bastaria a responsabilidade e dedicação para garantir o êxito na ação docente. Dessa forma, percebemos que é também no meio dos próprios docentes que surgem as ideias de desvalorização da profissão e, conseqüentemente, das Licenciaturas, pois acreditam que, com qualquer formação, é possível ser um professor de Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II.

No relatório da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, essa realidade é bem enfatizada, no que diz respeito à necessidade da formação específica para atuar na docência, como destaca Jesus (2004):

Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor. Essa ideia de “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação (JESUS, 2004 *apud* GATTI, 2009, p. 13).

Outro fato que presenciamos durante a aplicação do instrumento de construção de dados, relativo a essa questão, foi a compreensão dos bacharéis em considerarem se atuavam ou não na área de formação. Ao analisarmos a área de formação e a afirmação fornecida por eles, verificamos que eles defendiam o seguinte: se a disciplina era de uma área afim à sua formação, então, nesse caso, afirmavam que atuavam na área. Como exemplo, podemos citar um professor formado em Engenharia Elétrica considerar que atua na área de formação, ministrando aulas de Matemática. Ou uma professora formada em Direito afirmar que atua na área de formação exercendo a função de professora de Língua Portuguesa ou até mesmo uma professora formada em Engenharia Ambiental considerar a disciplina de Ciências como área de atuação coerente com sua formação.

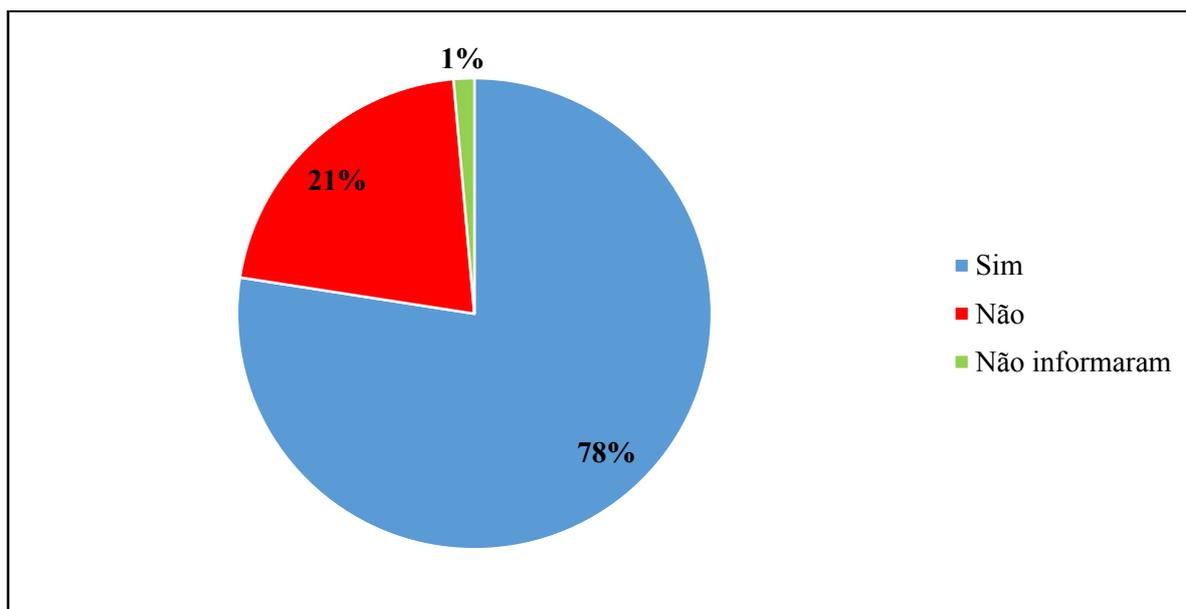
Convém salientar que a LDB 9394/96, em seu artigo 62, traz como exigência para atuação na Educação Básica, a formação em curso de Licenciatura, no entanto, essa prerrogativa só é seguida pela legislação estadual de Goiás no tocante às exigências dos editais de concurso para profissionais efetivos na rede estadual. Ademais, como já destacamos, os dados evidenciaram que a rede estadual não tem um quadro de professores efetivos suficientes para atender a demanda. Sendo assim, contratam-se profissionais temporários com a exigência apenas de formação em nível superior, independentemente da área. Na maioria dos processos seletivos, são consideradas a experiência na docência e a formação em nível superior, mas ainda encontramos casos de professores contratados que estavam cursando a Graduação.

Identificamos, nos relatos docentes, que, apesar de terem cursado Bacharelado, consideravam que não atuavam na área de formação, uma vez que os conhecimentos pedagógicos e metodológicos, intrínsecos às Licenciaturas e a cada componente curricular não tinham sido vistos em seus cursos de Bacharelado, o que dificultava a atuação em sala de aula com mais segurança e qualidade, conforme constamos no relato a seguir:

Acredito que ministrar conteúdos que se referem a sua área de formação facilita o trabalho do professor uma vez que domina o conteúdo de forma satisfatória, além de possivelmente ter tido contato com metodologias durante a Graduação que facilitam o trabalho. Porém acredito na capacidade do professor de ministrar aulas de qualidade, mesmo fora da sua formação inicial (P11 - Q – Bacharel e disse não atuar na área)

Os dados contidos no Gráfico 6 apresentam a informações relativas à atuação na área de formação declarada pelos professores.

Gráfico 6 Atuação na área de formação



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Expressiva parcela dos professores (78%) afirmou que atua na área de formação, de acordo com o entendimento e compreensão que eles tiveram sobre essa assertiva; apenas 21% relatou atuar fora da área da formação inicial específica em que eram habilitados.

Nesse sentido, em relação a atuar ou não na área de formação, o nosso estudo intencionou saber a opinião dos professores sobre essa questão. Ao serem questionados se atuar ou não na área de formação influenciaria no ensino-aprendizagem, 81,7% dos docentes afirmou que sim, e apenas 14,1% disse que não. Por meio da transcrição das respostas fornecidas pelos

dados do questionário, e depois da realização de uma leitura flutuante de cada uma delas, percebemos que foram diversas as justificativas dos professores, alegando ser esse fator, influenciador ou não, no trabalho docente em sala de aula.

Por se tratar de uma questão para a qual tivemos 209 respostas transcritas, concentramo-nos nas expressões com maior frequência, nas quais opinaram sobre os motivos pelos quais é importante atuar na área de formação, como demonstram os dados da Tabela 4.

Tabela 4 Motivos mais frequentes nas respostas dos participantes

| <b>Categorias analisadas</b>                    | <b>Frequência</b> | <b>%</b> |
|---|-------------------|----------|
| Domínio e conhecimento de conteúdos específicos | 78                | 36,6     |
| Conhecimento de metodologias e técnicas         | 36                | 16,9     |
| Preparação                                      | 31                | 14,5     |
| Segurança e confiança                           | 27                | 12,6     |
| Desempenho e qualidade                          | 21                | 9,8      |
| Favorecimento da aprendizagem dos alunos        | 18                | 8,4      |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

A análise dos dados compilados e organizados na Tabela 4 nos permitiu compreender a importância atribuída pelos professores à formação específica em nível superior para o exercício da docência, destacando que o domínio do conteúdo e o conhecimento didático-pedagógico de cada componente curricular são essenciais e imprescindíveis à formação inicial do professor para atuação docente, como podemos observar nos relatos a seguir:

Sim, influencia bastante. O domínio sobre o conteúdo é maior, as visões sobre os temas são mais ampliadas e fora a segurança que temos durante as aulas que é fundamental para o desenvolvimento dos planejamentos, na prática (Licenciatura em História e atua na área de formação – C6 - Q).

Sim, pois o profissional que atua na sua área de formação, geralmente apresenta um repertório conceitual mais sólido, tanto no que se refere ao conhecimento técnico como o pedagógico (Licenciatura em Química e Biologia, e atua na área de formação – C2 - Q).

Sim, atuar na área de formação faz toda diferença no ensinar, proporcionando ao educando, melhor aprendizagem (Licenciatura em Letras e atua na área de formação – N2 - Q).

Sim, pois é um facilitador no ensino aprendizagem dos discentes e no domínio dos conteúdos a serem ministrados por mim. (Licenciatura em Pedagogia e Matemática, e atua na área de formação – J15 - Q).

De acordo com as informações da Tabela 4, e com os depoimentos dos docentes, é perceptível a crença de um expressivo número de professores ao defenderem a formação em área específica, ou seja, o domínio do conhecimento específico em uma determinada área para

realizar a tarefa docente, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda identificamos professores sem formação específica atuando na docência. E sobre essa questão Galindo (2007) destaca que:

[...] a profissão docente tem-se apresentado atraente para excluído (a)s do mercado de trabalho, já que a condição empregatícia no setor público, não delimita idade de ingresso e experiência na área. A possibilidade de emprego rápido e público, bem como de agregar outras tarefas laborais na carga horária diária são aspectos que colaboram para que a profissão atraia pessoas de várias idades, especialmente mulheres (GALINDO, 2007, p. 82).

Nessa perspectiva, segundo a autora, há uma forte relação entre a atratividade da profissão docente e a qualidade dos profissionais que atuam nas escolas públicas, reproduzindo a crença de que a docência é uma “missão” ou “dom”, desconsiderando a formação específica e a experiência, fatores que podem ampliar os saberes teóricos, práticos e didático-pedagógicos inerentes a cada componente do currículo escolar.

Sendo assim, para representar a realidade dos bacharéis na docência, apresentamos, na Tabela 5, o número desses profissionais que atuavam como professores do Fundamental II nas escolas públicas estaduais no município.

Tabela 5 Formação em nível superior – Bacharelado

| Curso                              | Quantitativo de docentes | %                       |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Direito                            | 04                       | 1,9                     |
| Psicologia                         | 04                       | 1,9                     |
| Engenharia Elétrica                | 03                       | 1,4                     |
| Administração                      | 03                       | 1,4                     |
| Relações públicas                  | 01                       | 0,5                     |
| Ciências Sociais                   | 01                       | 0,5                     |
| Engenharia Química                 | 01                       | 0,5                     |
| Agronomia                          | 01                       | 0,5                     |
| Engenharia Ambiental               | 01                       | 0,5                     |
| Tecnologia da informação           | 01                       | 0,5                     |
| Possuem Licenciatura e Bacharelado | 09                       | 4,2                     |
| <b>TOTAL</b>                       | <b>20</b>                | <b>9,4<sup>29</sup></b> |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

De acordo com as discussões anteriores e com os dados da Tabela 5, apreendemos que ainda há bacharéis atuando na docência da rede pública estadual (quase 10%), o que denota a necessidade de concurso público para admissão de professores com formação específica, como também a efetivação e consolidação de políticas públicas federais e estaduais voltadas ao fortalecimento dos cursos de Licenciatura, a fim de amenizar o quadro de professores sem

<sup>29</sup> Essa porcentagem representa o total dos 20 professores que possuem o curso de bacharelado.

formação, tornando a profissão docente mais atrativa e valorizada diante das demais profissões. Entretanto, atualmente, essa realidade encontra respaldo na LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 2017), em seu artigo 61, incisos III e IV, que consideram como profissionais da Educação para atuarem na docência, os que possuem curso técnico e o notório saber, o que contribui ainda mais para a desvalorização da profissão e, conseqüentemente, pela pouca atratividade às Licenciaturas e à carreira docente.

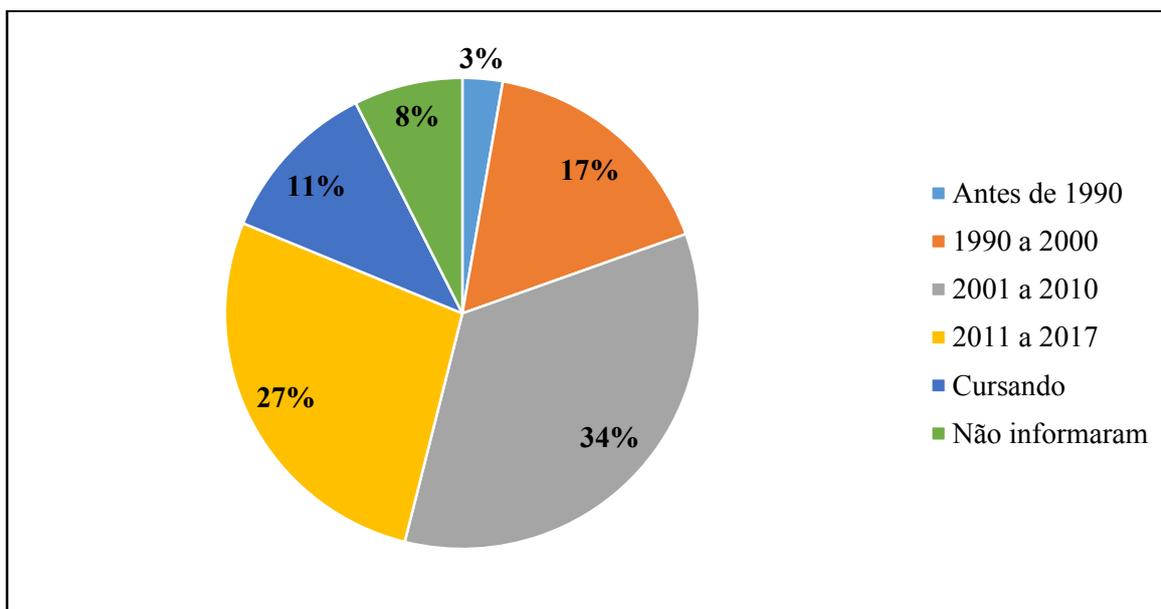
Vale ressaltar ainda que, em 1996, com a promulgação da LDB 9394/96, instituiu-se a obrigatoriedade da formação em nível superior para atuação na Educação Básica. De acordo com as pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e de Brzezinski (2017), tivemos iniciativas por parte das esferas governamentais para suprirem a necessidade de formação de maneira mais urgente e aligeirada, uma vez que tínhamos um quantitativo expressivo de professores com formação em nível médio. No entanto, algumas dessas iniciativas visavam apenas a certificar os profissionais, para que a legislação fosse cumprida e esse fato contribuiu significativamente para que os professores não tivessem uma base teórica e pedagógica sólida, essenciais ao enfrentamento do cotidiano escolar e para realização das atividades inerentes à prática docente.

Corroborando essa assertiva, no Gráfico 7, estão organizadas informações relativas ao período de conclusão do curso de Graduação para atuarem na Educação Básica.

Com base nos dados apresentados, inferimos que significativa parcela de docentes (61% - de 2001 a 2017), procuraram formação em nível superior após a promulgação da LDB 9394/96, pois passou a ser uma exigência legal para atuação na docência da Educação Básica.

Salientamos que, do percentual de 11%, relativo aos professores que afirmaram que estavam cursando o Ensino Superior no período em que realizamos a pesquisa, 8% correspondem aos concluintes do primeiro curso de Licenciatura ou Bacharelado, e o restante, cerca de 3%, representava os que estavam concluindo um segundo curso de formação superior. Sendo assim, no momento de aplicação do questionário, ainda havia 8% de professores que não haviam concluído a formação em nível superior e que estavam atuando em sala de aula das escolas da rede estadual.

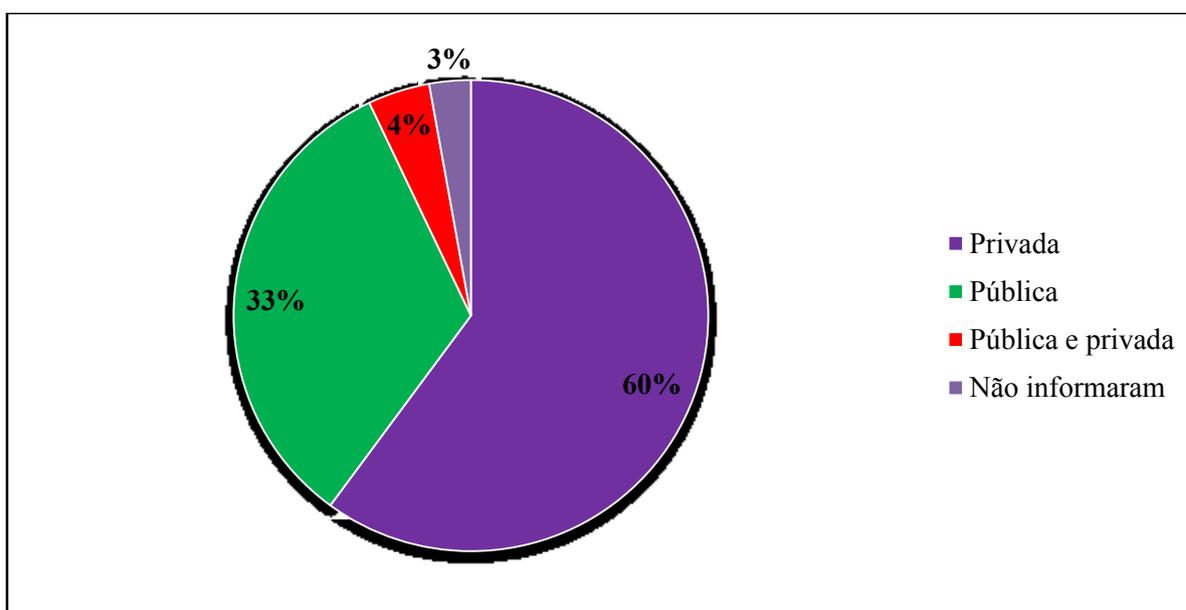
Gráfico 7 Ano de conclusão nos cursos do Ensino Superior



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Quanto às instituições nas quais eles cursaram a formação inicial, as de iniciativa privada alcançaram um maior número, como evidenciam os dados no Gráfico 8.

Gráfico 8 Instituições em que os docentes cursaram Ensino Superior



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara - GO. Período: junho/2018.

Ao analisarmos os índices apresentados no Gráfico 8, verificamos que 60% dos professores informaram que cursaram a Graduação em uma instituição de Ensino Superior da rede privada e apenas 33% dos participantes fizeram seus cursos de formação em nível superior

em instituições públicas. São dados que demonstram o pouco acesso dos estudantes à Educação Superior pública e a predominância e ascensão da rede privada, conforme dados das pesquisas e estudos já existentes nesse cenário (BARROS, 2015; TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015; CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

No caso da realidade pesquisada, esse panorama se deve ao fato de não haver, na cidade, instituições públicas que ofereçam cursos de Licenciatura, tendo apenas a Licenciatura em Química realizada no Instituto Federal e a Licenciatura em Educação Física, oferecidas pela UEG. As demais Licenciaturas são ofertadas na modalidade em EAD por instituições da rede privada de Educação Superior.

Ao explorar e refletir sobre os dados do perfil e da formação dos docentes envolvidos na pesquisa, foi possível depreender a relevância de considerar essa conjuntura no momento de planejamento, de execução e de avaliação das propostas formativas no contexto escolar ou em outro ambiente de formação. Conhecendo a realidade do grupo de professores, foi possível evidenciar as necessidades, sejam elas pessoais, profissionais e até mesmo institucionais, a fim de compreendermos que a formação docente é um campo bastante complexo e que exige dos educadores, sejam eles gestores, coordenadores ou professores ou profissionais das instâncias governamentais, uma postura de reconhecimento do meio, das pessoas e dos aspectos intrínsecos ao fazer docente, ao ser professor e à concepção da profissão docente na sociedade contemporânea.

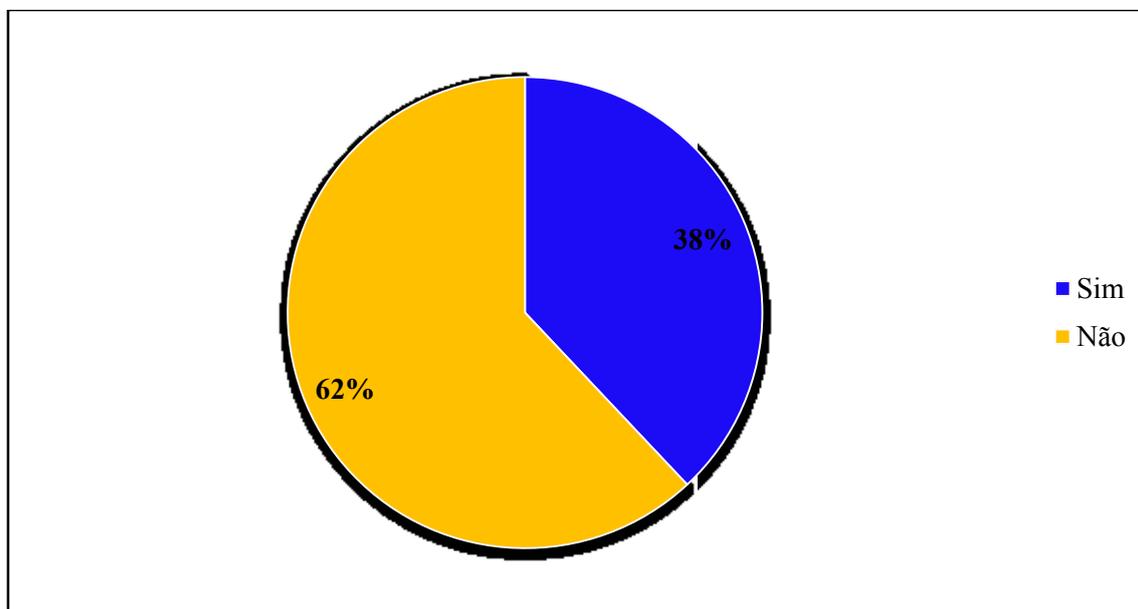
#### **4.3 Implicações na formação docente: a experiência e a extensão do trabalho**

O foco de análise da pesquisa está nas necessidades formativas de professores e, para tanto foi necessário compreender a formação contínua em serviço, entretanto não de maneira isolada, mas considerando a relação entre essa formação, as condições de trabalho e a valorização profissional, pois são aspectos que interferem e poderão reverberar no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da Educação oferecida nas escolas públicas.

A formação contínua envolve iniciativas de aprimoramento profissional que ocorre após a formação inicial, seja na escola ou em outro espaço formativo. Representa um caminho, uma possibilidade de contribuição à transformação da prática docente dos professores da Educação Básica, pois como afirma Passalacqua (2013, p. 30) a formação continuada (termo utilizado pela autora), visa a “[...] contribuir de maneira mais imediata e estratégica para o preparo docente, tendo em vista suprir as necessidades apresentadas pela Educação escolar”.

Relacionamos, no Gráfico 9, informações relativas à formação na Pós-Graduação declarada pelos professores que participaram de nossa pesquisa.

Gráfico 9 Formação na Pós-Graduação



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Com relação à formação dos professores na Pós-Graduação, que inclui os cursos de Especialização, de Mestrado e de Doutorado, verificamos que, dos 213 respondentes, 125 afirmaram ter formação em nível de Pós-Graduação *lato sensu* e quatorze, o curso de Mestrado. Desse quantitativo, alguns ainda não tinham concluído seus cursos (dezoito na Especialização e cinco no Mestrado).

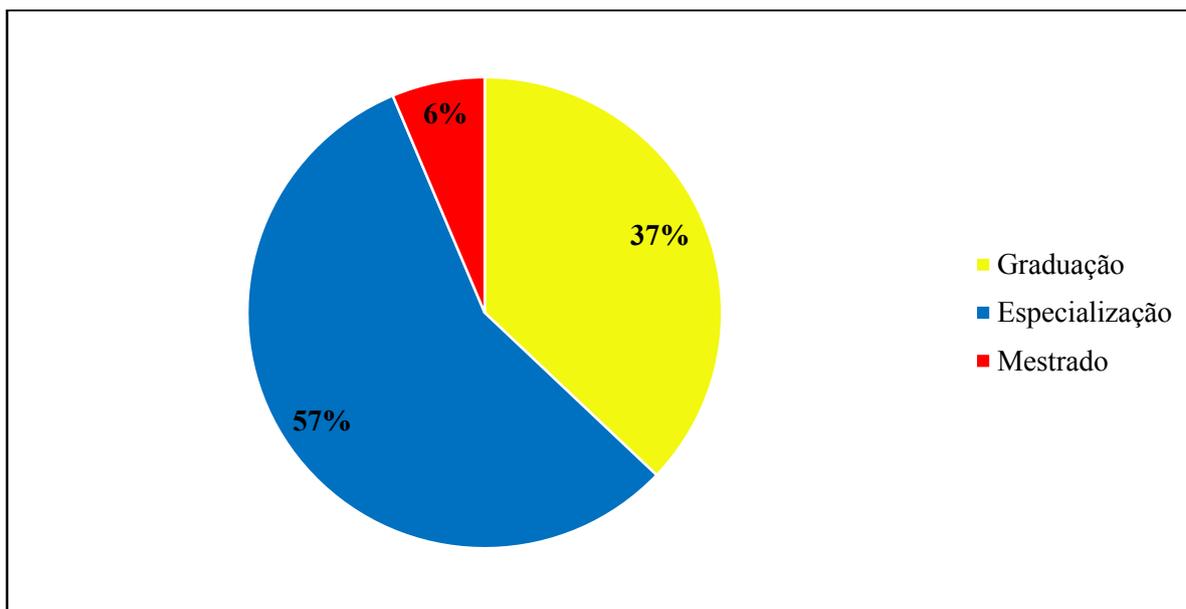
Por conseguinte, no momento da pesquisa, mais da metade dos docentes, cerca de 62%, já estavam inseridos em cursos de formação na Pós-Graduação, sendo esse um fator que pode favorecer e contribuir para a qualidade profissional dos docentes, conforme afirmam Severino (2006b, *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 535) “[...] a Pós-Graduação tem contribuído valiosamente para o melhor conhecimento dos problemas que emergem de diversos âmbitos da nossa realidade e para a qualificação de expressivo quadro de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa.” No entanto, ainda há um número considerável de docentes, cerca de 38%, que realizaram somente a formação em nível superior na modalidade Licenciatura e/ou Bacharelado.

Ademais, os dados obtidos com os professores configuram um caminho para o cumprimento das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e do PEE 2015-2025 (GOIÁS, 2015), que é de formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação

até o último ano de vigência dos referidos planos, seja por iniciativa pessoal dos profissionais da Educação ou pela iniciativa do Governo em propiciar essa formação.

O Gráfico 10 contém informações relativas à configuração da formação dos docentes nos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Gráfico 10 Formação dos professores (Graduação e Pós-Graduação)



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Constatamos, nos dados do Gráfico 10, que há, por parte dos profissionais da Educação, o interesse por cursos em nível de Pós-Graduação que são, em grande parte, realizados pela iniciativa privada. É também uma procura individual de cada profissional, uma vez que a Seduce-GO oferece poucas oportunidades de acesso a esse nível de ensino, levando os professores a procurarem alternativas privadas – ensino a distância, cursos de curta duração – para alcançarem a formação desejada.

A expressiva procura por cursos de formação na Pós-Graduação indica que ela ocorre pela necessidade de aprimoramento profissional, mas também para garantir a promoção na carreira, condição prevista no Plano de Carreira dos Servidores em Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2001) e que, segundo estudiosos, é uma premissa à valorização da profissão. Nesse sentido, a elaboração e implementação dos planos que direcionam a carreira docente devem ser considerados pelos entes federados, pois segundo Paz e Leite (2013), eles são necessários e imprescindíveis:

[...] para mudar o panorama de desvalorização e o baixo investimento nos profissionais do Magistério, somente um plano de carreira elaborado coletivamente e atendendo as demandas históricas dos educadores poderá reverter o quadro de desinteresse dos jovens pela carreira, os salários precários e inadequadas condições de trabalho (PAZ; LEITE, 2013, p. 61).

Como já salientamos a importância da busca pela formação contínua nos mais diversos e variados espaços de aprendizagem, a relação desses cursos com a prática docente no contexto escolar se torna necessária. Entre os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* divulgados nas respostas dos professores, constatamos uma diversidade de temas e áreas, entretanto, ao analisar mais atentamente, identificamos profissionais com cursos pouco relacionados à área da formação inicial, sem falar nos bacharéis que tinham ou estavam em cursos desvinculados da área da Educação.

Na sequência, organizamos na Tabela 6, informações fornecidas pelos professores quanto às temáticas e áreas dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em que realizaram.

Tabela 6 Área dos cursos na Pós-Graduação *lato sensu*

| Área dos cursos Pós-Graduação <i>lato sensu</i>          | Quantitativo de professores | %   |
|--|-----------------------------|-----|
| Educação em geral  | 19                          | 8,9 |
| Inclusão   | 13                          | 6,1 |
| Ciências da Natureza                                     | 11                          | 5,2 |
| Psicologia/Psicopedagogia                                | 10                          | 4,7 |
| Matemática   | 09                          | 4,2 |
| Linguagens   | 09                          | 4,2 |
| Ciências Humanas   | 06                          | 2,8 |
| Educação Física  | 04                          | 1,9 |
| Educação infantil  | 02                          | 0,9 |
| Arte   | 01                          | 0,5 |
| Mídias   | 01                          | 0,5 |
| Ensino Superior  | 01                          | 0,5 |
| Outras áreas (Direito, Administração, Agronomia, Gestão) | 06                          | 2,8 |
| Não informaram o curso                                   | 16                          | 7,5 |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Com relação à oferta desses cursos, assim como na formação inicial, a Pós-Graduação no município de Itumbiara ocorre em maior número em IES de iniciativa privada. Dos cursos elencados pelos docentes, 70,4% foram realizados em instituições privadas e 22,4% nas públicas. Como tivemos alguns profissionais que concluíram mais de um curso de Especialização, esses somaram 4,8%, sendo um curso na instituição privada e outro na pública. Do total de 125 participantes com Pós-Graduação ou cursando, 2,4% não informaram a instituição que frequentaram, se foi pública ou privada.

Isso posto, percebemos que houve uma busca dos participantes pela formação, no entanto, em alguns casos, foram cursos sem relação com o contexto, área ou disciplina em que estavam atuando, além de alguns deles não terem vinculação com a área da Educação escolar. Pelos dados identificados no questionário, tanto os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, quanto os de Mestrado, foram realizados nos últimos dez anos – período de 2011 a 2018 – o que demonstra ser uma iniciativa recente pela qualificação nesse nível de ensino, a fim de assumirem a docência com formação adequada e segurança, além de almejarem a progressão na carreira.

Nesse cenário de iniciativas, sejam elas individuais, coletivas ou governamentais pelo aprimoramento profissional da carreira do Magistério, a formação docente, em especial a formação contínua realizada de maneira pessoal ou institucional, não pode ser analisada desvinculada dos fatores que podem interferir no êxito de processos formativos, principalmente nas tentativas a serem realizadas no próprio contexto de trabalho.

De acordo com Azevedo *et al.* (2012), o campo da formação docente pode ser analisado considerando três aspectos: o institucional, o pedagógico e o ético-político. Ao analisar criticamente os dados a seguir, fazemos nossas reflexões considerando o aspecto institucional, que diz respeito às condições de trabalho, aos recursos disponíveis e às políticas de gestão para que essa formação se efetive de maneira coerente.

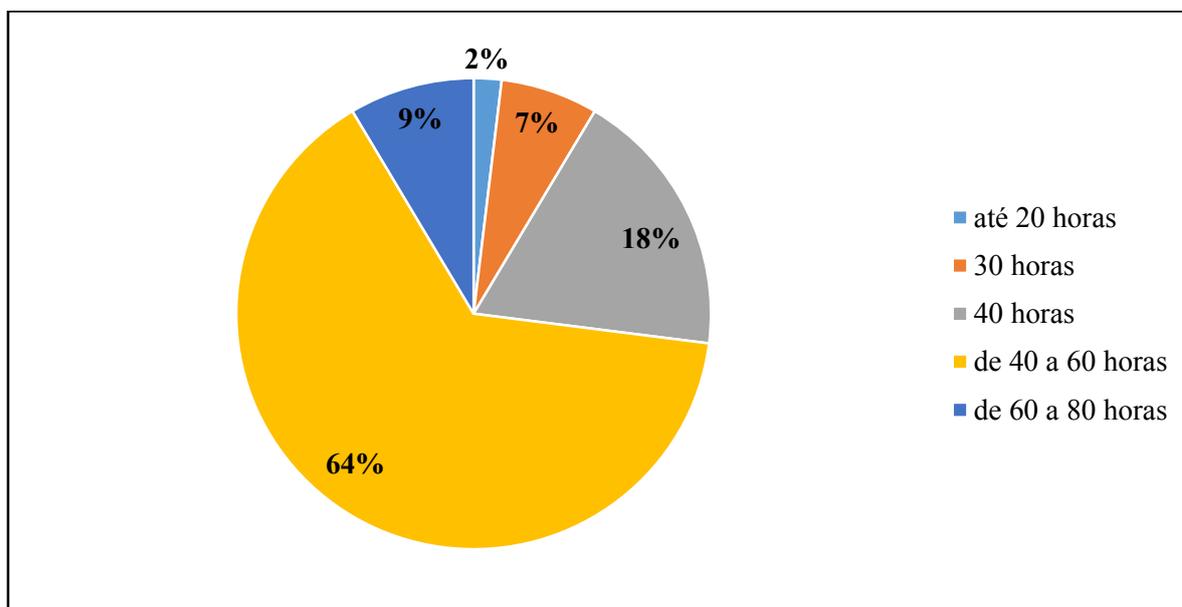
Quanto às condições de trabalho, que é um condicionante à formação contínua, remetemo-nos à carga horária de trabalho da maioria dos docentes, que chegam a cumprir de 40 a 60 horas semanais. Mesmo com o Plano de Carreira de Goiás (GOIÁS 2001) legislando sobre as horas atividades (1/3 da carga horária) que são destinadas aos momentos de planejamento, estudos e pesquisas, as demandas, tarefas e exigências da profissão docente requeridas pela escola, pela sociedade e pela SEE, os professores declaram que ultrapassam a carga horária máxima exigida. Sobre essa questão Gatti e Barreto (2009) apresentam argumentos relevantes fundamentadas na pesquisa e nos estudos de Souza (2008):

[...] o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (GATTI; BARRETO, 2009, p. 30).

A assertiva das autoras também representa o cenário do nosso estudo, uma vez que os docentes apontaram como uma dificuldade à formação contínua, a extensa carga horária de

trabalho, que, em geral, impossibilita a ação docente com maior qualidade, bem como a realização de momentos formativos sistematizados no contexto escolar, conforme demonstramos no Gráfico 11.

Gráfico 11 Carga horária semanal de trabalho



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Os dados do Gráfico 11 comprovam a situação atual da jornada de trabalho da maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em que 73% cumprem de 40 a 80 horas semanais de trabalho efetivo e ainda, 24,8% possuem mais de um emprego, assumindo, assim, uma carga horária semanal bem exaustiva, dados esses também apresentados e analisados em outras pesquisas (CAÇÃO, 2001; BARBOSA; AGUIAR, 2016). Segundo dados do Ipea (2017), a situação da renda mensal, ou seja, a baixa remuneração desses profissionais, obriga-os a estenderem uma carga horária extensa, a fim de terem as condições mínimas de sobrevivência como comprovam também alguns relatos:

Hoje estou trabalhando nos três períodos para conseguir ter um salário digno para manter a família. A carga horária dos professores é muito grande, com isso acaba comprometendo efetivamente a vida pessoal do professor (F4 – C).

O baixo valor da hora-aula obriga o professor a pegar uma carga horária muito grande para que ele possa manter o básico para sobrevivência sua e de sua família (D4 – C).

Esse fato tem sido um agravante e um obstáculo, segundo dados dos questionários e relatos dos docentes e dos gestores, à realização com efetividade e à sistematização das ações

formativas no contexto escolar, além de comprometer a saúde e desempenho laboral dos profissionais, conforme comprovam os estudos de Luz *et al.* (2016) e de Cruz *et al.* (2010) e o depoimento do professor (J16 – C) “A rotina da escola nos consome, nos deixando “paralisados”, “estacionados”, sem força para trilharmos nosso caminho”.

Infelizmente essa tem sido a realidade da profissão docente no País e que, segundo Barros (2013), deve ser analisada e entendida, considerando que:

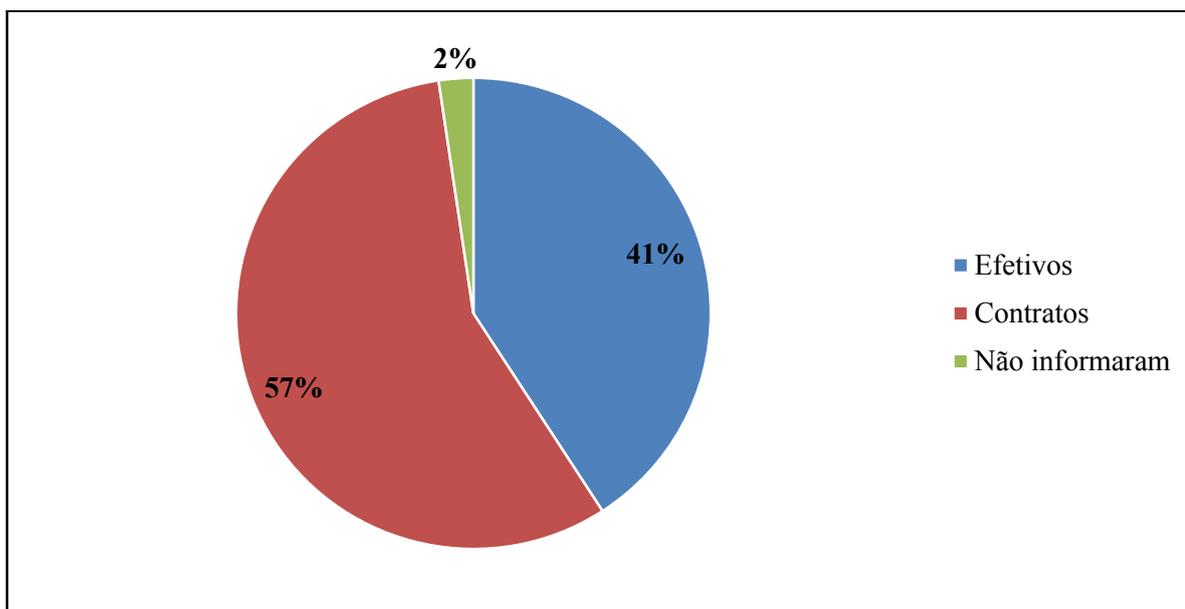
O aumento das cobranças por parte do Governo e sociedade sem, contudo, um acompanhamento das condições propícias de trabalho para os professores, pode também pôr em risco a qualidade da Educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente (BARROS, 2013, p.17).

Retomando às ideias de Azevedo *et al.* (2012), as políticas de gestão também podem interferir no êxito e sistematização do processo de formação contínua dos professores. Nessa perspectiva, a falta de valorização da profissão docente por parte das instâncias governamentais é um fator a se considerar quando discutimos a formação dos professores.

De acordo com Stivanin e Zanchet (2014), as propostas formativas precisam ser organizadas considerando o planejamento, a continuidade das ações, o acompanhamento e o espaço de reflexão. Nesse sentido, um fator relevante e que deve ser considerado no processo formativo nas escolas públicas é a extensão da carga horária desses docentes, que os impossibilita de terem disponibilidade e disposição para participarem dos momentos formativos que venham a ser realizados no ambiente escolar ou fora dele, como também a rotatividade de professores, fator esse que impede a formação docente processual e contínua.

Na rede estadual de Itumbiara, observamos um número bastante expressivo de profissionais em regime de contrato temporário. Dos 213 participantes, 121 se declararam como sendo contratos temporários, 87 professores efetivos da rede, e cinco não informaram. São dados que apontam que 57%, ou seja, mais da metade dos profissionais que atuam na docência, são contratos temporários, como informa o Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 Situação funcional dos docentes



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Segundo dados evidenciados no Gráfico 12, há um número considerável de profissionais em regime de contrato temporário, o que se configura como uma precarização do trabalho docente, ou como denominam Jacomini e Penna (2016) de “contratos precários”, pois são profissionais que não têm as mesmas garantias e ganhos dos profissionais concursados. Além de ser uma postura contrária à Resolução CNE/CEB n.º 02/2009, em seu Artigo 5º, inciso III, que orienta quanto à realização de concurso público em caso de déficit de servidores efetivos para assumirem as vagas existentes.

Neste sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 09/2009 enfatiza que essa é uma situação:

[...] insustentável, que fragmenta o projeto político-pedagógico e, de certa forma, compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares. [...] Assim, é importante que os sistemas discutam um dispositivo que garanta a realização de concurso sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do Magistério na rede de ensino público alcance percentual de 10% em cada grupo de cargos ou quando professores temporários estejam ocupando estes cargos por dois anos consecutivos (BRASIL, 2009, p. 21-22).

As análises instituídas no parecer deixam clara a obrigatoriedade de realização de concurso público, no caso da realidade pesquisada, afinal, o número de contratos temporários ultrapassa 50% do total de profissionais docentes existentes na rede estadual de ensino. Convém ressaltar que há uma prática constante por parte da SEE, a cada final de ano, de dispensar esses contratos em 31 de dezembro e recontratá-los em fevereiro do ano seguinte. São contratos recorrentes há anos, nesse regime de trabalho, o que não é permitido, de acordo com o referido

parecer. Resta saber quais são as manobras realizadas para driblar a legislação existente e continuar a cada ano executando a mesma prática.

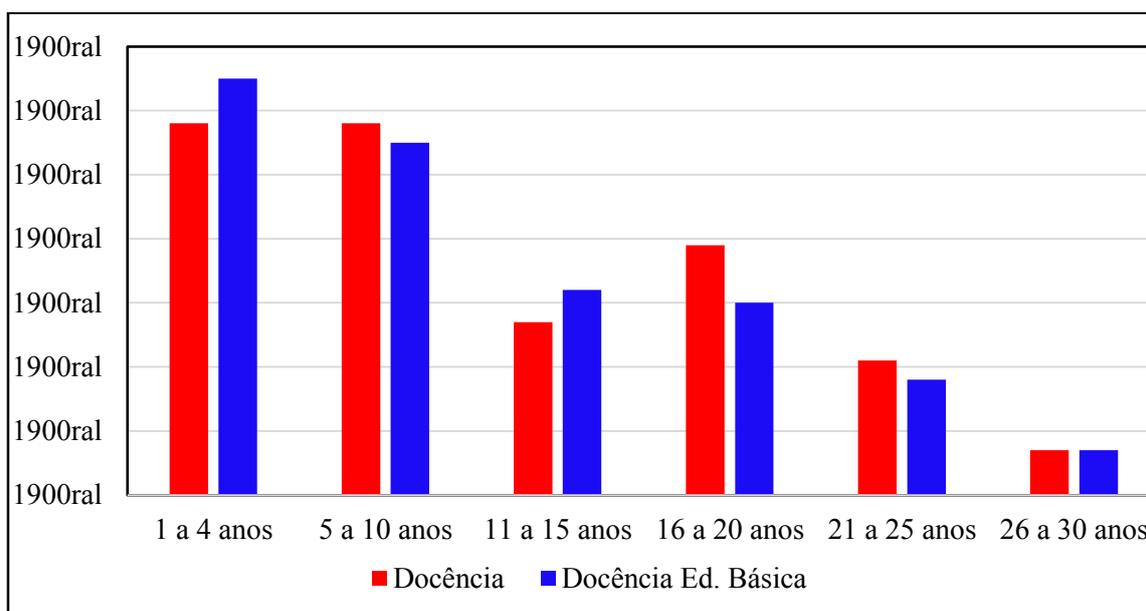
Conforme enfatizam Jacomini e Penna (2016), apesar de a prática do concurso estar prevista nos planos de carreira da profissão docente e na legislação educacional brasileira, isso não é garantia de que os governos, municipais ou estaduais os realizem periodicamente. No caso do estado de Goiás, há mais de oito anos não é realizado concurso público. Em 2018, sob pressão do sindicato, o Governo instituiu a realização de um concurso, entretanto, decidiram apenas por algumas áreas/disciplinas (Física, Matemática, Biologia e Química) e havia contratos nas demais disciplinas. Além disso, o número de vagas publicado no edital não foi coerente com a realidade das escolas, fato esse que foi motivo de discussão e crítica entre educadores e profissionais da Educação, principalmente entre os professores contratados atuantes nas escolas estaduais.

Diante desse contexto, depreendemos que a formação docente, especificamente a contínua, não é um processo simples e que deva ser analisado somente pela ótica da atuação individual do profissional docente, mas envolve uma gama de fatores e de interferências que prejudicam a consolidação dessa formação e a efetivação de ações formativas, sejam elas nas instituições escolares ou na SEE.

Por fim, um fator que consideramos estar imbricado ao processo de formação docente, é o tempo de experiência que os professores possuem na docência, pois, segundo Pimenta (2012), os saberes da experiência, juntamente aos saberes científicos e pedagógicos, constituem a identidade desses profissionais. Esse foi um aspecto também investigado nesta pesquisa e que foi de extrema relevância para ampliar nossas reflexões sobre a complexidade da formação docente e das iniciativas de formação contínua, uma vez que o compartilhar de experiências e a troca de saberes tornam os momentos formativos mais profícuos e significativos para os envolvidos.

As informações sistematizadas no Gráfico 13 representam a realidade de atuação dos docentes – efetivos e temporários, tanto na docência em geral, como na Educação Básica, ou seja, sua experiência na profissão do Magistério.

Gráfico 13 Socialização profissional na docência e na Educação Básica



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

No que se refere à experiência dos professores na carreira docente, notamos, pelas informações, que a maioria deles possui pouco tempo de atuação. Como exposto no Gráfico 13, a maior parte tem de um a quatro anos de atuação seguidos daqueles que têm de cinco a dez anos de experiência. São poucos os docentes que possuem mais de vinte anos na profissão. Dessa forma, refletir sobre os saberes constituintes, na planificação de ações formativas, torna-se relevante, pois, segundo Sacristan (1999), a partir dos saberes da experiência é possível o entendimento do cotidiano escolar e o direcionamento da profissão em suas diversas dimensões.

Consideramos, nesse caso, que os docentes envolvidos em nossa pesquisa se encontravam em início de carreira – de um a dez anos – formando uma parcela de profissionais que necessitavam de apoio mais próximo e consistente, pois muitos deles terminaram a Graduação e já se inseriram na docência. Com base nesses dados, inferimos que, como o último concurso público em Goiás foi realizado em 2010, os professores que se encontram iniciando a profissão docente, na rede estadual de ensino, são, em grande parte, profissionais contratados temporariamente.

Sendo assim, a formação contínua deve ser entendida como um processo de mudança constante, no qual as propostas e ações formativas, realizadas nos diferentes contextos educacionais, devam estar relacionadas às necessidades locais, considerando e refletindo sobre os saberes dos professores, a valorização profissional, a intensificação e a precarização do trabalho docente. Além de analisar também as responsabilidades individuais, institucionais e

principalmente governamentais que implicam na consolidação de ações propositivas à melhoria da atuação e do desenvolvimento docente e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.4 As necessidades formativas elencadas pelos docentes**

A investigação e a análise das necessidades formativas dos professores é o objeto de pesquisa desta investigação e, para tanto, nos respaldamos nas ideias de Rodrigues e Esteves (1993), ao afirmarem que as necessidades surgem a partir da realidade de um grupo, de um contexto e do cotidiano desses sujeitos. Embora a pesquisa tenha sido realizada em escolas diferentes, com suas particularidades e filosofia própria de trabalho, percebemos que as necessidades se assemelharam.

Como informamos anteriormente, o questionário foi estruturado com questões fechadas e abertas. O intuito das questões abertas era instigar os docentes a realizarem um momento de reflexão sobre a prática para que, assim, pudessem relatar ou expor suas necessidades ou dificuldades quanto ao exercício da docência. No entanto, observamos que houve entendimentos diferentes por parte dos participantes. Mesmo com a explanação da pesquisadora, houve aqueles que não conseguiram perceber em si próprios uma necessidade ou dificuldade, colocando em suas respostas aquilo que atrapalhava sua atuação na docência, entretanto, atribuindo aos outros a responsabilidade. Constatamos que, nessa questão, eles apresentaram dificuldade em refletir sobre o fazer docente e de encontrar as lacunas existentes no exercício da profissão.

Solicitamos aos professores participantes que escrevessem de uma a quatro necessidades e/ou dificuldades que percebiam em si mesmos no decorrer de suas atividades, na função docente. Alguns chegaram a pular a questão, deixando-a para o final. Na maioria das vezes, a pesquisadora interferiu, quando solicitada, esclareceu as dúvidas de interpretação, pois entendiam que a solicitação da questão era sobre os aspectos que ocorriam na rotina de trabalho que os atrapalhavam ou dificultavam para que obtivessem êxito em seu trabalho.

Desse modo, ao analisarmos as respostas quanto às necessidades formativas apontadas, optamos por organizar dois quadros distintos, representando, em cada um deles, a forma pela qual foi compreendida a questão por parte dos professores. No primeiro quadro (Quadro 4), abordamos as necessidades e dificuldades percebidas pelos professores, em si mesmos, diante do enfrentamento da prática docente no contexto escolar. No segundo quadro (Quadro 5),

expusemos as dificuldades elencadas por eles, entretanto, colocadas como consequências de fatores externos a eles, sendo dos alunos, do sistema, da família, entre outros<sup>30</sup>.

Quadro 4 Necessidades e/ou dificuldades sentidas em si próprio, pelos docentes

| <b>Categorias</b>                             | <b>Necessidades e/ou dificuldades</b>   |
|---|---|
| <b>Relação com os educandos</b>               | Manter uma boa gestão de sala de aula, ter controle da disciplina e mediar conflitos entre os alunos. |
|   | Motivar os alunos despertando o interesse, a atenção e a conscientização aos estudos.                 |
|   | Trabalhar com alunos especiais (NEE's) juntamente com os demais.                                      |
| <b>Prática pedagógica</b>                     | Ser mais criativo elaborando aulas com metodologias diversificadas e dinâmicas.                       |
|   | Trabalhar, utilizar e planejar aulas com recursos lúdicos, tecnológicos e midiáticos.                 |
|   | Elaborar e executar o planejamento.   |
| <b>Desenvolvimento pessoal e profissional</b> | Aprimorar os conhecimentos, estudar e ler com mais frequência.  |
|   | Administrar o tempo para gerenciar as atividades de aprimoramento profissional.                       |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

No Quadro 4, observamos que as necessidades e/ou dificuldades declaradas pelos docentes se concentraram nos seguintes eixos: relação com os educandos nas questões relativas à disciplina e motivação dos estudantes, elaboração e utilização de metodologias diferenciadas para a execução das aulas, e por último, na necessidade de formação contínua.

Verificamos que os eixos revelados nos dados de nossa pesquisa foram também identificados no estudo realizado por Rodrigues e Esteves (1993), que retrata essas questões como sendo dificuldades e problemas percebidos também pelos docentes na realidade das escolas portuguesas.

Galindo (2007, p. 52) enfatiza que as necessidades “[...]clarificam contextos e condições problematizadores [as] ou não da realidade. [...] são potencializadoras de um conhecimento endógeno, por exemplo, do trabalho docente, podendo ser manifestadas por meio de dificuldades e/ou expectativas desses sujeitos segundo suas expressões”.

As necessidades dos docentes evidenciadas no Quadro 4 foram relatadas por eles, conforme declara o professor (A10 – C) “Tenho muita dificuldade em lidar com as inovações tecnológicas, ter certeza e habilidades corretas e necessárias com alunos que apresentam dificuldades mais acentuadas, como alunos do AEE”. Segundo Galindo (2007) e com base no relato do professor, as necessidades surgem das situações vividas cotidianamente e da relação com a formação de cada um dos docentes. Ou seja, mediante a formação inicial e contínua de cada um, em confronto com as experiências da docência, fazem emergir as dificuldades e

<sup>30</sup> Ressaltamos que nessa análise, baseando-se nas ideias de Bardin (2016), ativemo-nos, apenas, aos itens que foram mencionados com maior frequência pelos participantes.

anseios desses profissionais, pois segundo Barbier e Lesne (1977 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 53) “[...] as necessidades formativas emergem das situações de trabalho, ou são nestas detectadas”.

Nessa perspectiva, por um lado as necessidades podem ser percebidas pelos próprios docentes ao analisarem e refletirem sobre a atuação docente correlacionando-as com as demandas e atribuições da rotina de trabalho, entretanto, por outro, as necessidades também podem ser entendidas como algo que se torna um obstáculo – interno ou externo – à realização de uma prática mais eficaz e significativa aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

No Quadro 5, informamos os pontos evidenciados pelos docentes como sendo o de que eles necessitavam para realizarem um bom trabalho, assim como as dificuldades que os impediam de atuar com mais qualidade e alcançar, conseqüentemente, melhores resultados na prática educativa.

Quadro 5 Dificuldades elencadas como extrínsecas aos docentes

| <b>Categorias</b>                                    | <b>Necessidades formativas</b>   |
|--|--|
| <b>Com relação aos educandos</b>                     | Alunos desinteressados, desmotivados e indisciplinados.                  |
|  | Alunos sem base teórica e com dificuldade de aprendizagem.               |
| <b>Com relação ao sistema educacional</b>            | Falta de apoio do Governo e incentivo/valorização financeira.            |
|  | Falta de recursos ao professor.  |
| <b>Com relação aos materiais e estrutura</b>         | Falta de estrutura física.   |
|  | Falta de recursos e material pedagógico.                                 |
| <b>Com relação à carga horária de trabalho/tempo</b> | Falta de tempo para planejamento e atividades docentes de aprimoramento. |
|  | Excesso de tarefas e horas de trabalho.                                  |
| <b>Com relação à família dos educandos</b>           | Falta de apoio e participação da família na vida escolar dos filhos.     |
| <b>Com relação à formação docente</b>                | Falta de cursos de formação.   |
|  | Necessidade de formação contínua, capacitações e ações formativas.       |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

No entanto, mesmo tendo compreensões diferentes por parte dos participantes, percebemos que as ideias contidas nos Quadros 4 e 5 convergem. Ao analisarmos as sínteses das repostas dos professores, depreendemos que as necessidades formativas concentraram-se nos eixos: relação com os estudantes; prática pedagógica; formação docente; e condições de trabalho.

No Quadro 5, mesmo as dificuldades e/ou necessidades sendo extrínsecas aos docentes, as colocações tiveram uma íntima relação com as necessidades elencadas no Quadro 4. Nesse sentido, entendemos que os docentes conseguiram perceber o que precisa ser aprimorado em suas práticas, bem como os caminhos e pistas para a melhoria da profissão docente, seja no aspecto pessoal, profissional ou institucional.

Quanto à investigação das necessidades formativas dos professores, o nosso instrumento de construção de dados foi organizado com uma pergunta objetiva para que os respondentes pudessem pensar e refletir sobre a atuação docente e indicassem suas necessidades e/ou dificuldades. Entretanto, logo em seguida a esse questionamento, propusemos uma questão objetiva para que marcassem o grau de dificuldade encontrado em si mesmos diante de cada uma das situações vivenciadas no cotidiano da função docente<sup>31</sup>.

Após realizar a tabulação dos dados e analisar as porcentagens obtidas, organizamos uma síntese estruturada em duas partes. Primeiro, em cada situação observada, que foi um total de dezesseis itens, identificamos em quais alternativas se encontravam o maior índice. Das dezesseis situações, em dez, a maior parte dos professores marcou o grau “não muito” e em seis delas, o grau “de modo algum”. Entretanto, ao sondarmos e refletirmos com mais atenção todos os resultados, percebemos um detalhe, algo que nos chamou a atenção, e assim partimos para uma segunda análise.

Prosseguimos averiguando os índices, no entanto, ao procedermos à soma dos percentuais apontados pelos docentes nos graus “extremamente”, “muito” e “mais ou menos”, que eram indicações acima ou maiores que o grau “não muito”, concluímos que esse resultado estaria mais próximo do real quanto à indicação das necessidades e/ou dificuldades dos docentes. E assim, teríamos informações mais coerentes com os objetivos propostos na pesquisa, uma vez que o valor dessa soma foi, na maioria das ações, maior do que o índice alcançado pelo grau “não muito”.

Organizamos a Tabela 7 com os dez itens apresentados na questão, a fim de representar com mais clareza o procedimento de análise, que adotamos nesse momento de análise das necessidades formativas dos docentes.

---

<sup>31</sup> Ver mais detalhes sobre essa questão no questionário em anexo, questão nº 3, bloco II, contido ao final desse estudo.

Tabela 7 Consolidação das necessidades avaliadas pelos docentes

| Situações/itens   | Índice do grau “não muito” | Somatória dos índices (extremamente, muito e mais ou menos) |
|---|----------------------------|---|
| 1. Motivação dos estudantes                                 | 27,7%                      | <b>58,5%</b>  |
| 2. Trabalhar com estudantes com dificuldade de aprendizagem | 29,1%                      | <b>50,2%</b>  |
| 3. Controle disciplinar                                     | 32,9%                      | <b>46,0%</b>  |
| 4. Avaliação da aprendizagem dos estudantes                 | 31,4%                      | <b>44,5%</b>  |
| 5. Condições materiais e instalações físicas                | 29,1%                      | <b>44,1%</b>  |
| 6. Trabalhar com estudantes com NEE's                       | 26,3%                      | <b>43,2%</b>  |
| 7. Dinamismo e criatividade na realização das aulas         | 31,4%                      | <b>41,3%</b>  |
| 8. Uso de recursos didáticos e tecnológicos                 | 30,5%                      | <b>38,0%</b>  |
| 9. Metodologias de ensino                                   | 36,6%                      | 36,7%   |
| 10. Planejamento das aulas                                  | 35,7%                      | 31,9%   |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

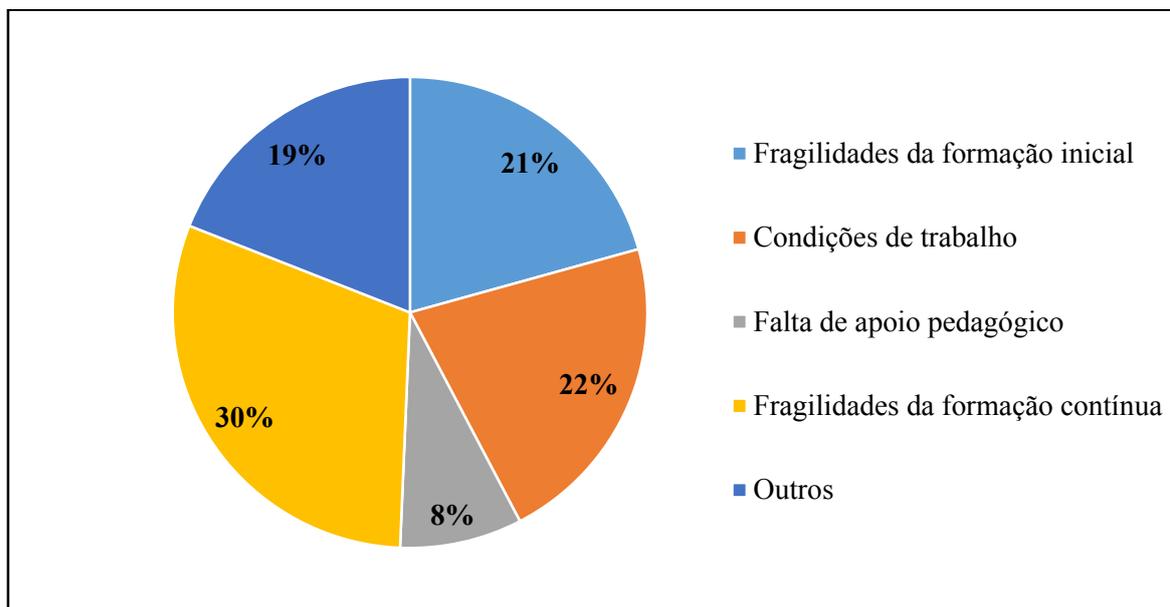
Ao verificarmos os eixos elencados no Quadro 5, relação com os educandos (disciplina e motivação); elaboração e utilização de metodologias diferenciadas; e necessidade de formação contínua – apresentados nas discussões anteriores, percebemos que eles se relacionam com a consolidação apresentada na Tabela 7, pois as maiores percentagens, em destaque, dos itens indicados pelos professores se concentraram em situações voltadas à relação com os educandos e à prática pedagógica.

Ao refletirmos sobre as necessidades formativas, depreendemos que o processo de identificação e reconhecimento dessas necessidades, por parte dos professores, é uma prática na qual, de acordo com Santos (2013),

[...] o professor poderá produzir conhecimentos que dialoguem com as demandas da profissão, isto é, com suas práticas de ensino e aprendizagem, sendo esses elementos os substratos para ele poder reconhecer que suas práticas precisam ser aprimoradas, reconfiguradas e até transformadas (SANTOS, 2013, p. 84).

Os docentes assumem, nessa perspectiva, o verdadeiro sentido da ação reflexiva, ou seja, da práxis. Nesse contexto, consideramos oportuno investigar a causa dessas necessidades, ou seja, o que poderia provocar as dificuldades e/ou necessidades listadas por eles. Sendo assim, no Gráfico 14, estão expressos os índices de cada uma das assertivas indicadas no questionário e a opinião dos docentes sobre cada uma delas quanto ao que poderia provocar as suas necessidades.

Gráfico 14 Decorrência das dificuldades na atuação docente



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Os dados representados no Gráfico 14 contribuem com as discussões anteriores, pois são informações que apresentam uma significativa relação com as necessidades formativas elencadas pelos professores. Identificamos a posição dos docentes ao assumirem que as necessidades percebidas por eles foram provocadas, na maior parte, pela ausência e/ou fragilidades da formação contínua (30%), pelas condições de trabalho (22%) e pelas fragilidades da formação inicial (21%), o que reforça a ideia de serem considerados diversos aspectos inerentes ao processo formativo dos professores, como já discutimos ao longo deste trabalho.

A partir desses dados, depreendemos que as necessidades formativas e a formação docente de um modo geral – seja a inicial ou contínua, estão imbricadas, pois são as fragilidades das formações, em confronto com o contexto de trabalho, em que se revelam as necessidades docentes. Nessa perspectiva, defendemos a relevância da formação contínua no contexto escolar e da constituição e planificação dos projetos das Secretarias de Educação, objetivando consolidar essa formação como ação realizada continuamente, sem interrupções, com um cuidadoso acompanhamento, sistematização e avaliação constante.

#### 4.5 As opiniões dos participantes sobre a formação contínua

As mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas em cada tempo, em cada contexto, em cada realidade, provocam também transformações no ser, no tornar-se e no fazer docente. Destarte, os profissionais que ocupam a função docente, em qualquer nível de ensino, atuam em um mundo em permanentes transformações, por isso a formação contínua se torna essencial como momento de discussão sobre as mudanças, como também oportunidades de reflexão sobre a prática docente realizada no cotidiano.

A formação contínua, permanente, é um processo de prática crítico-reflexiva, como propõe Freire (1996):

[...] 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, 1996, p. 39).

Como educadoras e colaboradoras que somos dos processos formativos no contexto das escolas, as ideias do autor nos sensibilizam e nos mobilizam a reforçar o pensamento e as concepções sobre a formação docente como um processo contínuo e em constante transformação e evolução, considerando que a prática reflexiva da ação, individual ou coletiva, seja constante para os docentes e para as instituições de ensino. Dessa forma, podemos contribuir com a construção da consciência de que a constituição do ser e do fazer docente não nos dão o direito de nos abstermos da busca pela formação.

A formação permanente, como defende Imbernón (2011), é um processo ininterrupto, ou seja, os docentes precisam estar em constantes momentos de estudo, de pesquisa, de reflexão e de análise da prática docente, para que tenham condições de propor alternativas de momentos formativos no contexto escolar ou em outros espaços de aprendizagem coletiva e realizar um processo de avaliação sobre o fazer docente com vistas ao seu aprimoramento e transformação. Nesse sentido, a formação ocorre em um movimento contínuo de busca, como apresentado nos relatos dos professores:

Formação contínua dos professores é de suma importância para se ter uma Educação de qualidade. O professor não é um ser acabado em relação aos estudos, ele precisa se manter atualizado, precisa renovar suas práticas pedagógicas, reinventar seu modo de ministrar aulas. Mas ações formativas por si só não adianta, o professor precisa perceber que nós que fazemos a diferença na sociedade. Temos ações formativas na escola que trabalho, mas

sempre vejo colegas reclamando e nem sempre aplicam o que é estudado (A1 – C).

A formação e o trabalho docente são questões importantes, uma vez que o mesmo deve estar consciente que a sua formação deve ser contínua. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente (A10 – C).

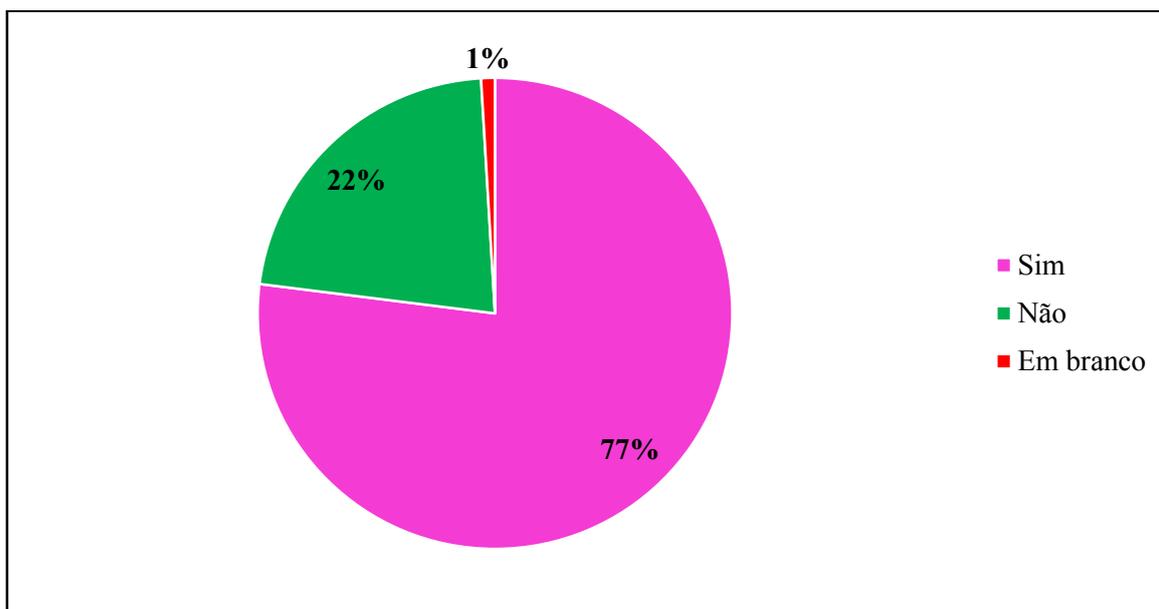
Ademais, não basta realizar cursos e mais cursos, visando somente ao acúmulo de certificados e à promoção na carreira. A formação precisa ser buscada com o intuito de aperfeiçoar a prática e favorecer a formação do professor crítico reflexivo, como sugerem Pimenta e Ghedin (2010), pois a formação pelo simples acúmulo de informações não provoca transformações na prática docente.

A formação contínua, para que realmente alcance seus objetivos, precisa favorecer mudanças na prática e contribuir para a conscientização dos docentes. Para isso é necessário, como afirma Freire (1996), que eles passem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a fim de construir um conhecimento crítico da realidade e favorecer transformações individuais e coletivas no contexto em que vivem.

Nesse cenário de mudanças, transformações e buscas, as iniciativas por parte dos docentes, pela formação contínua, são fatores relevantes para a melhoria da prática docente, como relata o professor (G5 – C): “O professor necessita estar ciente de que sua formação não se limita à Graduação, mas sim a uma vida inteira dedicada ao estudo e ao conhecimento”.

Sendo assim, no Gráfico 15 estão organizadas as informações declaradas pelos professores, relativas à iniciativa deles pela formação contínua.

Gráfico 15 Participação dos docentes em cursos de formação contínua nos últimos cinco anos



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Os dados do Gráfico 15 revelaram que 77% dos professores empreenderam esforços para a formação contínua. Dos 164 docentes que afirmaram terem realizado cursos nos últimos cinco anos, 54,2% relataram que esses cursos contribuíram muito para a prática docente no contexto escolar e 29,2%, responderam que a qualificação pouco auxiliou na melhoria da prática do cotidiano. Os dados indicam o interesse e esforço dos professores em aperfeiçoarem-se, pois é nessa perspectiva que a formação contínua, como afirma Deus (2012, p. 70) “[...] instiga o sujeito a criticar seu ponto de vista e sua ação e a buscar novos conhecimentos e novas atitudes acerca da sua prática pedagógica”.

Diferentemente dos cursos realizados pelos docentes na Pós-Graduação, já que parte deles pouco se relacionava com a área de atuação dos professores, os de formação contínua, no contexto dos últimos cinco anos, foram mais direcionados à formação docente e às diversas áreas de atuação dos docentes.

No Quadro 6, identificamos os cursos realizados pelos professores nos últimos cinco anos (2013 a 2017), organizados por áreas/temáticas vinculadas à Educação e à profissão docente.

Quadro 6 Áreas e cursos realizados pelos docentes

| Áreas do conhecimento       | Cursos   |
|-----------------------------|--|
| <b>Linguagens</b>           | PNAIC; Leitura e cognição; Produção textual, etc.  |
| <b>Matemática</b>           | Práticas do ensino da Matemática; Educação fiscal; etc.  |
| <b>Ciências Humanas</b>     | História da África; Geografia e sustentabilidade; A disciplina de História em sala de aula, etc. |
| <b>Ciências da Natureza</b> | Didática na disciplina de Ciências; Prática de elaboração de aulas em laboratório; etc.          |
| <b>Educação Inclusiva</b>   | Trabalhando com alunos NEE's; Libras; Autismo, etc.  |
| <b>Prática pedagógica</b>   | Didática básica para docentes; Dinamismo e criatividade pedagógica; Gestão em sala de aula, etc. |
| <b>Educação em geral</b>    | Gestão escolar; Reorientação curricular; Formação continuada em rede, etc.                       |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Além das áreas relacionadas no Quadro 6, que foram as mais evidenciadas pelos participantes, os docentes declararam, em menor quantidade, que realizaram cursos nas áreas de Educação Física, Psicologia, Mídias/tecnologias e Cursos de formação em Redes<sup>32</sup> de material pedagógico impresso.

Ao confrontar a área de formação e atuação dos professores com os dados apresentados no gráfico, percebemos que os cursos foram direcionados ao campo de atuação de cada docente, como também à prática realizada em sala de aula pelos professores, conforme reforçam as informações a seguir.

Quadro 7 Formação e cursos realizados pelos docentes

| Professor | Formação                        | Curso realizado              |
|-----------|---------------------------------|------------------------------|
| H4 - Q    | Licenciatura em Letras          | Produção textual             |
| I8 - Q    | Licenciatura em Geografia       | Geografia e Sustentabilidade |
| J1 - Q    | Licenciatura em Pedagogia       | Educação Inclusiva           |
| L9 - Q    | Licenciatura em Educação Física | Educação Física adaptada     |
| M9 - Q    | Licenciatura em Química         | Metodologias de ensino       |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Diante das análises, depreendemos que a busca pela formação contínua, por iniciativa dos docentes, torna-se imprescindível para o enfrentamento das mudanças constantes, pois a profissão docente, como assevera Nunes (2000), é uma profissão que exige uma formação em processo contínuo, buscando permanentemente alternativas que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de atender às demandas escolares que estão intimamente relacionadas às transformações sociais, políticas e culturais.

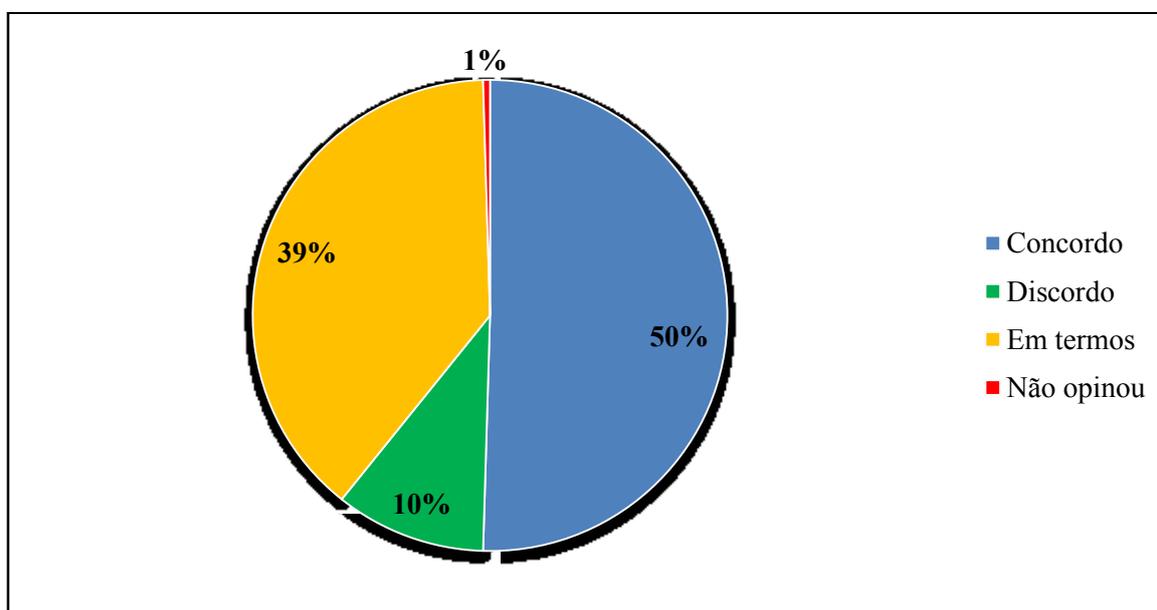
<sup>32</sup> São os cursos oferecidos por Redes de Ensino Particular, como, por exemplo: Positivo, Pitágoras, Expoente, entre outras. Como temos professores que atuam na rede estadual e particular, nesta questão, os docentes consideraram os cursos promovidos pelas redes do mercado educacional.

Acentuamos que a formação contínua, aliada à formação inicial e às experiências docentes, poderá contribuir para a construção da identidade profissional docente. Entretanto, as iniciativas de formação contínua nem sempre podem ou conseguem ser propositivas para qualificar a prática do professor, como propõe Rios (2011), pois dependerá, entre vários fatores, da coerência entre teoria e prática, da concepção que cada profissional tenha da Educação, do ato de ensinar e da profissão que exerce.

Com a perspectiva de ampliar as reflexões sobre essa discussão, propusemos aos docentes a seguinte afirmação: “Nem sempre o(a) docente que é campeão/campeã em participar de cursos, palestras, oficinas, é um(a) bom(a) professor(a)”<sup>33</sup>. Estávamos cientes de que a assertiva seria polêmica e que causaria dificuldades de interpretação e entendimento por parte dos participantes. Solicitamos aos professores que, além de marcar uma das alternativas “concordar”, “discordar” ou “em termos”, que registrassem a justificativa da escolha.

No Gráfico 16, apresentamos as opiniões dos docentes quanto à afirmação colocada a eles para ser analisada e dada uma posição quanto ao proposto.

Gráfico 46 Opinião dos docentes sobre participação em cursos similar a ser bom professor



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Observamos que, em maioria, os docentes concordaram com a afirmação a ser analisada, o que explicita a concepção dos professores de que apenas participar de momentos descontinuados de formação contínua, não é garantia de que seja ou se torne um bom professor,

<sup>33</sup> Essa questão foi sugerida pelo professor José Cerchi Fusari – USP, que, gentilmente, disponibilizou-se a ler, analisar e fazer suas considerações e sugestões sobre nosso projeto de pesquisa.

porque há um conjunto de requisitos a respeito. Paulo Freire (1996), propõe 28 exigências para a constituição de saberes necessários à prática educativa para contemplar a definição para “ser um bom professor”, além de pesquisas realizadas por Cunha (1988, 1998); Monteiro e Martins (2009) que explicitam os conceitos de “bom” ou “ruim” variam e dependem do ponto de vista de quem está avaliando.

Ser um bom professor dependerá, entre outras coisas, da relação que o docente estabelece entre os saberes teóricos e práticos vinculados à coerência entre o ato do discurso e da ação e pode abranger características diferentes, de acordo com a concepção de quem esteja elaborando esse conceito. Nessa perspectiva, os próprios participantes apresentaram definições diferenciadas, como a do professor (G10 - C) “Bom professor, a meu ver, é aquele que não mede esforços para ensinar seu aluno, não somente a ler e escrever, mas ser um cidadão crítico e consciente capaz de mudar o contexto da sua história”.

A partir dessa concepção, entendemos que a tarefa de elaborar a justificativa para essa questão não foi fácil para os docentes, pois há uma certa complexidade sobre a ideia abordada, o que pode sinalizar compreensões diferentes, como revelam os depoimentos a seguir.

Concordo. Tal afirmativa se faz verdadeira, uma vez que apenas participar de cursos, palestras e oficinas, e não refletir criticamente sobre a prática docente, não promoverá a formação de um bom professor, o qual deve refletir constantemente sobre sua prática, visando garantir uma aprendizagem integral para os educandos (C2 - Q).

Concordo. Muitas vezes o docente participa de formação contínua automaticamente e até mesmo para garantir uma gratificação salarial. Com isso, não tira nenhum aproveitamento dos cursos e apenas acumula certificados e engorda o currículo. Certificação, na minha concepção, não é sinônimo de qualificação (H4 - Q).

Concordo. Caso esse profissional frequente os cursos, palestras e oficinas apenas para obter diplomas e certificados e não colocar em prática o aprendizado obtido nessas formações não fará diferença na sala de aula (P12 - Q).

A formação contínua, nos depoimentos dos professores, é imprescindível, entretanto por si só não provoca impactos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que essa formação seja coerente com as necessidades e demandas docentes (e dos discentes), e que seja internalizada, provoque mudanças de práticas e rupturas de paradigmas, pois só assim a ação docente poderá ser transformada e contribuir para o desenvolvimento profissional de cada um.

Com uma leitura flutuante das justificativas elaboradas pelos docentes, observamos que alguns foram incoerentes com a opção escolhida. Em seguida, analisamos cada uma delas e procuramos identificar as ideias centrais ou palavras-chave utilizadas com maior frequência, a

fim de termos uma compreensão geral das concepções dos professores de acordo com a escolha feita. No Quadro 8, apresentamos um panorama das principais ideias evidenciadas nas respostas dos professores.

Quadro 8 Consolidação das justificativas dos professores

| <b>Alternativas</b> | <b>Ideias mais frequentes</b>  |
|---------------------|--|
| <b>CONCORDO</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores apresentam dificuldade de assimilar as informações e colocá-las em prática;</li> <li>- Professores têm a teoria, mas apresentam dificuldades na prática;</li> <li>- Os docentes se capacitam, mas não refletem sobre a prática;</li> <li>- Porque ser bom professor vai além da participação em cursos, palestras e oficinas.</li> </ul>   |
| <b>DISCORDO</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque a participação dos professores em cursos vai trazer conhecimentos também aos alunos;</li> <li>- Porque a formação “sempre” deixará o professor mais preparado;</li> <li>- Porque “toda” formação contribui com o trabalho do professor.</li> </ul>   |
| <b>EM TERMOS</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque se capacitar, mas não colocar em prática o que aprendeu, não adianta;</li> <li>- Porque o aprimoramento constante é necessário, entretanto os professores devem mudar a prática;</li> <li>- Porque há falta de coerência entre a formação oferecida e a prática em que atua o professor;</li> <li>- Porque a formação vai depender da postura do professor em receber essa formação e fazer uso dela.</li> </ul> |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

As ideias elencadas no Quadro 8, oriundas das justificativas dos professores, refletem a concepção de que a formação contínua é necessária e imprescindível à atuação docente, (YAMASHIRO, 2014; OLIVEIRA, 2016), seja pela busca de conhecimento ou pela valorização profissional. Entretanto, precisa ser uma formação coerente com a atuação cotidiana e que provoque transformações na prática por meio da ação reflexiva do fazer docente coadunado pelos conhecimentos construídos por essa formação que, como enfatiza Almeida (2014, p. 27), é uma formação “[...] de essencial importância na vida profissional de um professor: abre seus horizontes teóricos, oportuniza incremento de sua prática pedagógica, faz florescer seu lado humanista e o torna mais consciente de seu papel como cidadão transformador”.

Na perspectiva evidenciada pela autora, a formação contínua é um processo amplo que envolve fatores cognitivos, humanos e éticos, que são inerentes à constituição do sujeito, por isso, participar de cursos, de palestras com o objetivo de acumular informações e certificados, não é garantia de impacto transformador na ação do ensino e no desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o objetivo principal da formação é a aquisição/construção de novos conhecimentos em uma prática dialógica com os saberes da experiência, entretanto, há que se considerar que a iniciativa por essa busca precisa ser reconhecida pelas instâncias

governamentais, afinal a formação está intimamente relacionada às condições de trabalho e à valorização profissional que são oferecidas aos docentes, no desenvolvimento do seu trabalho. Sendo assim, a valorização dos professores e o reconhecimento pelas iniciativas de formação são aspectos relevantes no momento de analisar as necessidades formativas e investigar as propostas e ações formativas realizadas.

A formação docente, nessa lógica, não envolve apenas os profissionais em atuação nas unidades escolares, em especial as públicas, mas também aqueles que elaboram as propostas e viabilizam a efetivação no contexto escolar – no caso de Itumbiara, a Seduce, a Crece e as escolas. Por isso, para que realmente as propostas de formação possam ser exitosas no e para além do contexto escolar, é necessário considerar as condições em que ocorre essa formação, o que acontece nesse contexto, como agem e vivem os sujeitos envolvidos.

Isso posto, a pesquisa intencionou investigar os estímulos ao êxito da formação contínua, seja no contexto escolar ou em outros locais de aprendizagem coletiva ou individual. Os docentes foram convidados a opinar sobre o grau de importância em relação a cada um dos estímulos apontados na pesquisa, por meio do questionário.

Tomando como referência o grau considerado na escala como o mais importante, os estímulos às propostas de formação contínua, na opinião dos professores, ficaram representados no Quadro 9, em ordem crescente de importância.

Quadro 9 Importância dos estímulos à formação contínua

| Ordem de importância | Estímulos à formação contínua          |
|----------------------|--|
| 1º                   | Promoção na carreira                   |
| 2º                   | Estímulos salariais                    |
| 3º                   | Uso do tempo de trabalho para formação |
| 4º                   | Distribuição na carga horária          |
| 5º                   | Diplomas e certificados                |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Os dados organizados no Quadro 9 sinalizam que os professores consideram importantes os estímulos à formação contínua, entretanto, com destaque para a promoção na carreira, valorização salarial e o tempo destinado à formação na carga horária de trabalho. Esses estímulos também são fatores evidenciados na pesquisa realizada por Di Giorgi *et al.* (2011), na qual os docentes entrevistados destacaram que o reconhecimento, a remuneração, o plano de carreira, o tempo para formação etc. são categorias importantes no momento de se pensar na

estrutura e formato dos cursos e ações de formação, sejam promovidos pela escola ou pelas Secretarias de Educação.

Tendo como foco de estudo a formação contínua no contexto escolar, esses condicionantes motivacionais, correlacionados com as necessidades formativas, devem ser considerados pelos profissionais formadores e pelos governantes no momento de planificação sistematizada das propostas de formação, pois isso poderá contribuir com a concretização das ações de maneira mais profícua e significativa aos participantes com vistas à transformação da ação docente em sua amplitude.

#### **4.6 A formação contínua no contexto escolar**

A formação contínua desenvolvida com base na realidade e necessidades dos docentes, tem-se tornado uma temática bastante estudada por pesquisadores como Passalacqua (2013); Maia (2015); Galindo (2011), entre outros, como forma de enfrentar as fragilidades da formação inicial e de também valorizar e legitimar as ações formativas desenvolvidas no contexto das escolas, principalmente as públicas.

Quanto a consolidar as ações formativas no contexto escolar, Galindo (2011) assevera que essas ações:

[...] requerem novas estratégias agregadas ao seu planejamento e à sua execução para validar conhecimentos sobre os professores, suas práticas profissionais e processos formativos bem como para construir um panorama dos elementos que definem a não-validade da formação continuada dos professores (GALINDO, 2011, p. 28).

As ações formativas desenvolvidas no ambiente escolar, segundo a autora, exigem o planejamento de acordo com as necessidades, a sistematização de tarefas, a execução responsável e a avaliação dos seus impactos, tanto na formação e na transformação profissional dos docentes como na aprendizagem dos educandos. A coerência entre as ações e as necessidades também foi evocada nos relatos dos participantes da pesquisa: “As ações formativas voltadas aos professores fogem um pouco da realidade, porque o foco é numa Educação que se deseja ter, e não numa Educação que se tem” (M18 – C).

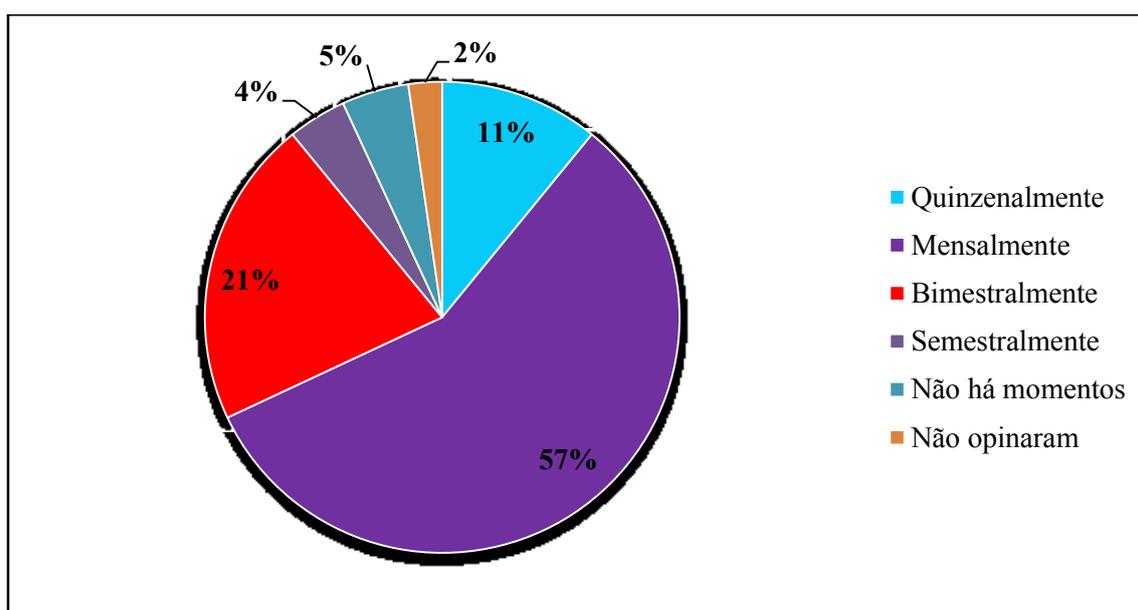
As pesquisas que se dedicam ao reconhecimento e à proximidade com o contexto e os sujeitos envolvidos nos processos de formação contínua, segundo Passalacqua (2013), podem contribuir com a identificação das necessidades e favorecer a elaboração coletiva de ações que possam suprir essas lacunas e/ou dificuldades na atuação docente.

Esses estudos reforçam o quanto é necessário que as SEE's e unidades escolares sistematizem, com base na realidade de cada instituição e anseios de seus professores, ações formativas de maneira a promover o desenvolvimento profissional dos docentes e a transformação da própria prática, pois são consideradas significativas por eles, conforme relata o professor (J16 – C) “Ultimamente as práticas formativas não têm acontecido com frequência na escola. E sei que esses momentos são extremamente importantes, pois além da troca de experiências, nos aperfeiçoamos e a partir desses encontros refletimos nossa prática”.

Nossa pesquisa, nesse sentido, objetivou explorar a realização e frequência com que são desenvolvidas essas ações no contexto de cada unidade escolar. Nessa questão, os professores consideraram as iniciativas que compreendiam como sendo uma ação formativa, seja ela individual ou coletiva.

No Gráfico 17 registramos a frequência com que são realizadas essas ações.

Gráfico 17 Frequência de realização dos momentos formativos na escola



**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Na frequência de realização das atividades formativas empreendidas nas unidades escolares pesquisadas, cerca de 57% afirmaram que essas ações são desenvolvidas mensalmente, como, por exemplo, os momentos de Conselho de Classe e de Trabalho Coletivo, que são realizados alternadamente, de acordo com as orientações da Seduce, que são ações de cunho coletivo. E os momentos individuais com a coordenação pedagógica. No entanto, os professores desejam que essas ações sejam realizadas com mais frequência e praticidade, como comprovam alguns relatos:

As ações formativas realizadas na escola deveriam ser realizadas com mais frequência, diversificar os assuntos e ter mais praticidade, ajudando-nos a agir na prática [...]. (A10 – C)

Apesar de acreditar que a busca pelo conhecimento é favorável para a solução de muitos problemas como esses que foram citados, eu ainda não vivenciei ações formativas, no contexto escolar, que auxiliem o professor em sua prática docente. Acho importante que elas aconteçam, porém de forma organizada, evitando a sobrecarga para os profissionais. Além disso, devem ser planejadas de acordo com as reais necessidades formativas do professor. (J4 – C)

No entanto, vale ressaltar que os dados da nossa pesquisa evidenciaram que as temáticas trabalhadas nesses momentos são centralizadas nos processos de “avaliação e análise de resultados”. Nas escolas, ainda não há um plano sistematizado de formação voltado às necessidades dos professores e construído coletivamente com base nos objetivos indutores da formação, como destaca Di Giorgi (2011).

Para a realização das ações formativas desenvolvidas nas escolas envolvidas na pesquisa, com a frequência apontada anteriormente, que foi mensal, foram evidenciados momentos individuais e coletivos, envolvendo professores e coordenadores pedagógicos.

Entre as ações colocadas no questionário, como realizadas na escola, os docentes, em uma escala de frequência dessas ações, apontaram o grau com que foram mais realizadas afirmando de 1 a 5, sendo o nível 5 o de maior frequência.

Ao tabular os dados e apresentá-los no Quadro 10, as ações ficaram na seguinte ordem, das mais realizadas para as menos realizadas.

Quadro 10 Ações formativas realizadas nas escolas

| Ações formativas MAIS realizadas na escola  | Ações formativas MENOS realizadas na escola   |
|---|---|
| 1º - Momento formativo com o coordenador<br>2º - Roda de conversas entre professores<br>3º - Grupo de estudo por área | 1º - Palestras<br>2º - Oficinas com os pares<br>3º - Estudo de caso<br>4º - Estudo dirigido |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

De acordo com os dados fornecidos pelos professores e apresentados no Quadro 10, de fato, são realizadas ações formativas no contexto de cada unidade escolar com preponderância dos momentos com a coordenação pedagógica. Acreditamos que as ações elencadas pelos participantes como sendo as mais frequentes são importantes, entretanto, as que oportunizam o estudo, a troca de ideias e a reflexão da prática é que são capazes de produzir respostas aos problemas enfrentados pelos docentes, como afirma Almeida (2006).

Dessa forma, como bem enfatiza a autora (2006, p. 13), a formação contínua no contexto das escolas “[...] se constitui em um movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos e ser orientado pelo gosto por aprender, cultivado carinhosamente no trabalho escolar, o que vale para professores e alunos”.

Sendo assim, de acordo com diversos autores (ALFERES; MAINARDES, 2011; PASSALACQUA, 2013; SILVA, 2000), as ações formativas necessitam de ser sistematizadas, planejadas e contínuas, priorizando os momentos de reflexão sobre a própria prática em uma perspectiva colaborativa, a fim de encontrar possíveis soluções aos desafios enfrentados pelos docentes. E são esses momentos, segundo Silva (2016, p. 623), que possibilitam aos professores “[...] a capacidade de enfrentar as situações do cotidiano com equilíbrio e eficácia, colocando em prática as habilidades reflexivas na resolução das mesmas”.

Quanto às temáticas mais trabalhadas e discutidas nos momentos evidenciados pelos participantes, que consideram como formativos, a pesquisa intencionou identificar quais eram, segundo os professores, os assuntos mais estudados, mais discutidos, mais trabalhados nos momentos realizados pela escola, sendo de cunho individual ou coletivo, que são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 Temáticas mais trabalhadas nos momentos formativos

| Temáticas mais discutidas   | Frequência com que citaram |
|---|----------------------------|
| Avaliação da aprendizagem enfocando formas de avaliar, métodos de avaliação e resultados;   | 78                         |
| Práticas pedagógicas em sala de aula enfocando a utilização de novas estratégias, novas metodologias e dinamismo nas aulas;                     | 66                         |
| Gestão de sala de aula e indisciplina dos alunos;   | 55                         |
| Aprendizagem e desenvolvimento dos alunos enfocando os resultados alcançados pelos educandos para cumprir as metas;                             | 44                         |
| Planejamento de aulas;  | 29                         |
| Planos da escola (Plano de Ação, PPP, Regimento escolar, Proposta Pedagógica, Atividades programadas, Projetos da Escola, propostas do Governo. | 28                         |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

Ao observarmos as informações da Tabela 8, identificamos que há uma contradição entre as necessidades elencadas pelos professores e as temáticas que mais são trabalhadas nas ações formativas das escolas. Os docentes priorizam suas necessidades na relação professor-aluno, nas metodologias diversificadas de ensino e na necessidade de formação contínua. No entanto, os dados da tabela apresentada anteriormente revelam que a prática de avaliação e a análise de resultados são os assuntos mais trabalhados nas formações. Essa realidade é bem evidenciada por Freitas, Libâneo e Silva (2018) ao destacarem que as instâncias governamentais

assumem significativa preocupação com os dados numéricos que visam a ranquear as escolas, deixando de lado outros aspectos importantes que precisam ser trabalhados, que precisam ser considerados, principalmente a formação dos professores e as condições de trabalho desses profissionais.

Essa também é uma concepção evidenciada em um dos relatos:

Hoje, nós professores, saímos da qualidade de mestres e passamos a ser apenas um instrumento governamental utilizado pelo Estado para apresentar resultados ‘bons’ à população para que esta acredite nas palavras e ações de um Governo populista (G5 – C).

Os dados explicitaram que as ações formativas ou os momentos formativos não contemplam plenamente as necessidades ou assuntos de interesse dos docentes, o que pode ocasionar resultados insignificantes na transformação da prática docente, como enfatizam os relatos dos professores:

Nem sempre as ações formativas contribuem para o aprimoramento do professor, pois os que são responsáveis por elas buscam apenas analisar dados de aprendizagem e só. Essas ações deveriam respeitar as opiniões dos profissionais e trazer materiais que auxiliem na prática docente (J5 – C).

Nas formações que o Estado propõe, sempre vemos parte burocrática e currículo, quase “nunca” discutimos ações para disciplina em sala (M5 – C).

Tanto as ações de formação, como o que será trabalhado nelas implicarão a melhoria da ação docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, Romanowski (2007) reforça que:

[...] para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

O esforço das escolas em promover a formação contínua aos seus professores é evidente, entretanto, essas ações, segundo Almeida (2014) e Giordan e Hobold (2015), podem não atender às reais necessidades e expectativas dos docentes. Os autores ainda reforçam que é preciso ouvir os docentes, valorizar as temáticas que realmente contribuam para a prática docente e fazer deles autores coadjuvantes no processo de formação, pois de acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 173), “Quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”.

#### 4.6 Os interesses dos docentes na formação contínua

Dos 213 participantes da pesquisa, 205 demonstraram interesse em participar de momentos formativos no contexto escolar ou em outro espaço de aprendizagem. Destacaram que a formação contínua é importante pelos seguintes motivos: melhora as condições para atuar em sala de aula; aprimora a prática docente; favorece o desenvolvimento profissional; oportuniza a busca de novas aprendizagens; amplia os conhecimentos etc. Entretanto, destacaram que ela seja realizada no contexto de trabalho, dentro da carga horária do professor e que também seja relacionada com a realidade que vivenciam. Alguns depoimentos comprovam esse desejo e a concepção dos docentes sobre a importância da formação contínua:

É sempre bom aprender, desejo em preparar e me qualificar para ser uma profissional cada dia melhor (A5 - Q).

Formação contínua é uma necessidade para que todos os professores possam analisar e melhorar sua prática docente (C6 - Q).

É necessária como complemento para a formação, entretanto os assuntos devem ser atrativos e concernentes à prática em sala de aula (F2 - Q).

Entre as modalidades ou tipos de ações formativas sugeridas no questionário, a serem realizadas tanto pela escola quanto pela Seduce, os participantes da pesquisa opinaram que essas atividades sejam realizadas por ambas, de acordo com a modalidade da ação. Podemos identificar a síntese das declarações na Tabela 9.

Tabela 9 Responsabilidade pela promoção de formação contínua<sup>34</sup>

| Modalidades de ações                                      | SEDUCE | Escola | Escola e SEDUCE |
|---|--------|--------|-----------------|
| Seminários e palestras                                    | 54,5%  | 28,6%  | 10,3%           |
| Fórum de discussões                                       | 53%    | 31,5%  | 5,2%            |
| Conversa individual/Assessoramento em sala de aula        | 3,8%   | 80,8%  | 1,9%            |
| Curso de formação contínua                                | 67,1%  | 14%    | 13,5%           |
| Grupos de estudo por área                                 | 19,5%  | 57,3%  | 14,1%           |
| Encontro/ troca de experiências entre educadores das U.E. | 38,5%  | 44,1%  | 8%              |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara - GO. Período: junho/2018.

Ao participarem da construção dos dados nessa questão, entendemos que os professores almejavam a realização de ações formativas, tanto no contexto escolar como por parte da

<sup>34</sup> Salientamos que em cada uma das modalidades de ações, a porcentagem não atinge os 100% devido ao fato de alguns docentes não terem marcado a opção ou marcado duplamente. Entretanto, nosso objetivo era saber para qual instituição eles atribuíam a responsabilidade das ações formativas.

Seduce. Opinaram que a própria Secretaria de Educação invista seus esforços em promover seminários, palestras, fóruns e cursos de formação como forma de colaborar e de contribuir com formação docente dos profissionais das escolas estaduais. E como responsabilidade das escolas, os professores destacaram as ações de acompanhamento individual, os grupos de estudos e a troca de experiências.

Para tanto, as ações formativas, seja promovidas pela Seduce seja pelas unidades escolares, devem ser pensadas em função das demandas, das transformações da sociedade, da evolução tecnológica e dos saberes dos professores, pois é deles que emergem os anseios e expectativas humanas, que são de grande relevância à vida dos docentes, como relata o professor (I5 – C) “As ações formativas que ocorrem no ambiente escolar são de grande valia, pois nos dá um norte na prática do cotidiano. Acredito que é necessário estar sempre em formação, visto que o mundo está sempre em mudança”.

Em decorrência da nossa pesquisa ter um foco maior na formação no contexto escolar, com base nas necessidades dos professores, a escola é um ambiente facilitador ao fortalecimento da formação. Por ser um espaço de formação contínua, a escola, de acordo com Longarezi e Silva (2012), colabora significativamente com o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, a escola se torna um espaço onde a formação pode ocorrer de forma mais coerente com a realidade vivenciada pelos professores se permitir a prática dialógica e reflexiva de todos os envolvidos no processo educacional, pois segundo Nóvoa (1997):

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

Entre as ações de formação a serem realizadas com e para os professores, a pesquisa intencionou identificar quais seriam as temáticas de maior interesse desses profissionais. No questionário, foram apresentadas várias opções para que os participantes indicassem o grau de interesse (de 1 a 5, sendo 5 para o de maior interesse).

Na Tabela 10, apresentamos os temas sugeridos na questão do questionário e o número de professores que demonstraram interesse em cada uma das temáticas, para que sejam trabalhadas nas ações formativas realizadas no contexto escolar.

Tabela 10 Temáticas e interesse pela formação contínua

| Temas de interesse               | Grau de interesse |    |    |   |   |       |
|----------------------------------|-------------------|----|----|---|---|-------|
|                                  | 5                 | 4  | 3  | 2 | 1 | %     |
| Políticas educacionais           | -                 | -  | 69 | - | - | 32,3% |
| Conteúdos da disciplina          | 139               | -  |    |   |   | 65,2% |
| Planejamento                     | 109               |    |    |   |   | 51,2% |
| Assuntos didático-pedagógicos    | 103               | -  | -  | - | - | 48,3% |
| Relações interpessoais           | 83                | -  | -  | - | - | 39%   |
| Avaliação da aprendizagem        | 80                | 80 | -  | - | - | 37,5% |
| Desenvolvimento profissional     | 118               | -  | -  | - | - | 55,4% |
| Trabalho interdisciplinar        | 92                | -  |    |   |   | 43,2% |
| Aprendizagem colaborativa        | 90                | -  |    |   |   | 42,2% |
| Ser professor de Educação Básica | 80                | -  |    |   |   | 37,5% |
| Saberes docentes                 | 106               | -  |    |   |   | 49,8% |
| Ética profissional docente       | 115               | -  |    |   |   | 54%   |
| Pedagogia de Paulo Freire        | 68                | -  |    |   |   | 32%   |
| Ser professor reflexivo          | 125               | -  |    |   |   | 58,7% |

**Fonte:** Elaborado com base nos dados de 213 questionários respondidos por professores de escolas públicas de Ensino Fundamental II em Itumbiara-GO. Período: junho/2018.

De modo geral, os dados da Tabela 10 evidenciam que os professores participantes da pesquisa apresentaram interesse pelas diversas temáticas de formação docente sugeridas pela pesquisadora, com destaque às relacionadas aos conteúdos da disciplina que trabalham, ao ser professor reflexivo e ao desenvolvimento profissional. Essas informações deixam claro que os docentes desejam estar mais bem preparados dentro da sua área de formação, ser profissionais reflexivos da prática que realizam e objetivar, por meio da formação contínua, o desenvolvimento profissional.

Os dados ainda retratam que os docentes almejam formações que abordem essas temáticas, pois grande parte deles assinalou o grau de maior interesse (grau cinco). Sendo assim, esses dados sinalizam que as temáticas apresentadas nas questões do questionário poderão ser sugestivas aos formadores das escolas e da Seduce, no sentido de realizar ações que possam atender aos reais interesses dos profissionais das escolas estaduais.

Ressaltamos que as temáticas sugeridas nesta questão foram elencadas pela pesquisadora, por considerá-las essenciais à constituição da profissão docente, como também são assuntos que se relacionam à prática cotidiana desses profissionais, uma vez que, nas informações declaradas por eles, identificamos que almejam fortalecer a formação tendo como base as funções didático-pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. Algo que nos chamou atenção nas informações mencionadas pelos professores foi o fato de poucos docentes se interessarem pela Pedagogia freireana, uma vez que consideramos tema relevante e orientador à prática docente reflexiva, como também à relação dialógica na construção de novos

conhecimentos. Nesse sentido, foi um dado que nos alertou para o trabalho sobre as ideias de Paulo Freire nos momentos de formação, pois acreditamos que, quando não se conhece tal referência, corre-se o risco de proliferar e propagar ideias errôneas sobre as concepções defendidas pelo autor.

Todavia, ao realizar os momentos de formação pautando-se nas necessidades formativas, é necessário considerar as temáticas de formação que emergem do grupo de profissionais diante das necessidades, dificuldades ou lacunas apresentadas no decorrer da atuação docente e da realidade excessiva de demandas. De acordo com dados das pesquisas de Trevisan (2008) e Almeida (2014), há uma frequente queixa dos docentes em participarem de formações que abordem assuntos ou temáticas superficiais e que essas, muitas vezes, estão fora do interesse e da área de atuação dos professores.

Nesse sentido, Santos (2013) afirma que:

[...] é comum as escolas organizarem eventos de formação continuada em que a solicitação dos assuntos a serem explanados pelos professores da IES não parte das necessidades do grupo, na maioria das vezes, é uma fala desconectada das vivências e experiências dos professores das escolas (SANTOS, 2013, p. 134).

As informações fornecidas pelos participantes da nossa pesquisa demonstraram que os professores conseguem expor suas necessidades, sejam elas pessoais, profissionais ou institucionais, com a expectativa de que sejam consideradas no planejamento dos momentos de formação, pois nesses momentos, segundo Giordan & Hobold (2015, p. 63), “[...] é fundamental ouvir os docentes, suas dificuldades e desafios[.]” para que eles tenham condições de trabalhar a prática reflexiva sobre a ação docente, visando sempre à melhoria do seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, na leitura das cartas escritas pelos professores, identificamos que significativa parcela dos nossos correspondentes passou por dificuldades para chegar aonde está hoje, tanto no tempo de estudantes como nas primeiras experiências docentes, mas que serviram de reflexão e incentivo à atuação, como evidenciam os relatos a seguir:

Andava 8km de casa até a faculdade e chegava às 23 horas. Iniciava as instruções do exército às 6h, isso significava que deveria estar de pé às 5h. Mas eu estava feliz! [...] fui colocado em sala de aula sem planejamento e à mercê da sorte e do improviso. Confesso que assustei, porém, a receptividade por parte dos alunos e até por alguns colegas de profissão, amenizou o impacto (A11 – C).

[...] tudo que eu ouvia de amigos próximos e até mesmo dos próprios professores da faculdade, era: “Você é tão nova, essa vida de professor não

compensa.” Mesmo com tantos contra consegui concluir meu curso e confesso um grande desânimo no meio da jornada (A9 – C).

Olho para trás e consigo ver todos os obstáculos que foram vencidos durante o processo de formação (I5 – C).

[...] tive alguns professores que me incentivaram à leitura e o gosto para continuar minha vida de estudante [...]. (J6 – C).

O que mais marcou minha vida estudantil foi alguns professores que tive, que sem saber, marcaram a minha vida, me ensinando coisas das quais jamais esquecerei (G6 – C).

Nesse contexto, alguns professores declararam que, antes mesmo de assumirem a profissão, não tinham a intenção de atuarem na docência. O desejo surgiu a partir do incentivo de familiares, de professores que tiveram ao longo da vida de estudante e por não terem, no momento de formação inicial, outra opção. Entretanto, relataram que, mesmo não tendo desejo em serem professores, com a vivência das experiências no cotidiano escolar, constituíram-se professores.

Ao lermos as correspondências, surpreendemo-nos com o significativo clamor pela valorização da profissão, seja por parte dos estudantes, dos governantes ou da sociedade, destacando que precisam ter melhores condições de trabalho, espaço físico adequado para desenvolver suas atividades laborais e a disponibilidade de recursos didático-pedagógicos. Os professores também enfatizaram as dificuldades em início de carreira, entretanto, puderam contar com o apoio de coordenadores/gestores e de outros colegas para enfrentarem as adversidades e desafios do cotidiano de uma escola. No entanto, alguns tiveram experiências frustrantes no enfrentamento inicial da carreira.

Finalizando essa primeira ideia – que diz respeito às nossas impressões – observamos a capacidade dos docentes de definirem sobre o que é ser um bom professor, como apresenta o Quadro 11, a seguir, com as concepções mais relatadas por eles.

Quadro 11 O que é ser um bom professor?

| <b>Opiniões mais evidenciadas pelos docentes</b>  |
|---|
| Bom professor é aquele que se preocupa com seu aluno e tem responsabilidade com o “como ensinar”                      |
| Bom professor é aquele que acredita na Educação como ferramenta capaz de mudar a sociedade                            |
| Bom professor é aquele que promove a interação com os alunos e com as novas tecnologias                               |
| Bom professor é aquele que domina os conteúdos e metodologias   |
| Bom professor é aquele que tem prazer em ensinar, é um agente ativo, inovador, flexível e procura trabalhar em equipe |

**Fonte:** Elaborado com base nos relatos escritos nas cartas, pelos professores. Período: setembro/2018.

Após essas primeiras impressões, conseguimos, na leitura das cartas, identificar as necessidades formativas, que estavam coerentes com os dados já consolidados do questionário. Os professores destacaram como necessidades e/ou dificuldades os seguintes itens: a falta de compromisso e de interesse dos alunos, a falta de apoio e acompanhamento da família, a indisciplina dos alunos e a carga excessiva de trabalho. Depreendemos que alguns professores ainda entendem que as necessidades são extrínsecas a eles, entretanto tivemos boa parcela de docentes que conseguiu expor o que realmente precisam fazer ou procurar para que a prática docente seja transformada e, conseqüentemente, ocorra a melhoria do desenvolvimento profissional.

Nesse enfoque, relataram que é preciso aprimorar as práticas em sala de aula, buscar formação quanto ao trabalho com alunos especiais e alunos com dificuldade, pois perceberam que há uma lacuna na formação inicial e contínua para que eles tenham condições de lidar com essa realidade e com a diversidade estudantil presente nas escolas públicas.

Quanto à formação, cobraram para que tenham um espaço e tempo para estudo, cursos em áreas específicas, principalmente os relativos à Inclusão, ações formativas de acordo com a realidade da sala de aula, priorizando a promoção de troca de experiências entre os professores.

Concluindo, depreendemos que essa escrita possibilitou momentos de aprendizagem tanto aos participantes quanto à pesquisadora. Quanto aos docentes, relataram que foi um momento único e significativo para parar um pouco na rotina acelerada e refletir sobre a trajetória profissional. E essa reflexão foi capaz de promover a construção de novas ideias e novas concepções, como demonstram os relatos de alguns professores:

Ao redigir esta carta me fez voltar no tempo e fazer uma autoanálise da minha prática como professor. Refletindo sobre minha amada profissão sei que tenho muito a aprender (I5 – C).

Esta carta foi escrita num momento de muita reflexão (D6 – C).

Responder esta carta foi bom, pois me fez lembrar e rever minhas práticas docentes (B7 – C).

Através desse relato, fui tomada por inúmeros sentimentos...luta, conquista, desafios, decepções pessoais e profissionais, desvalorização profissional, necessidade de aprimoramento, excesso de responsabilidade (pais que não transmitem aos filhos os valores humanos básicos para se viver em sociedade). Diante dessa reflexão, percebo a necessidade de sermos mais unidos, buscando nosso reconhecimento profissional, auxílio dos nossos governantes, parceria escola/família, pois só assim obteremos o sucesso desejado (A13 – C).

Finalizo a carta relatando que foi muito bom e significativo essa experiência do relato da minha trajetória pessoal e profissional, pois permitiu que eu relacionasse situações que vivenciei na minha adolescência, fazendo conexões com a realidade, posso afirmar que tal prática foi significativa, pois me levou a reflexões positivas e a ver a evolução que tive durante toda essa trajetória (M16 – C).

Observamos que o objetivo proposto com essa iniciativa foi alcançado, pois pretendíamos promover um momento de reflexão da prática para que os professores pudessem perceber suas necessidades e compreender que a profissão docente exige formação contínua pautada nas experiências vividas e na ação dialógica entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois escrever cartas, segundo Cunha (2008) mostra que:

[...] a correspondência entre pessoas comuns pode conter engenhosidades em seus assuntos, iluminar práticas, hábitos e valores, construir representações de época e como, através delas as pessoas se constroem/se inventam na e pela escrita, um ato criador que inscreve/escreve o sujeito nas mais variadas formas (CUNHA, 2008, p. 8).

Enfim, foram muitas aprendizagens que nos instigaram a reflexão e a apreensão de novos conhecimentos. Tal vivência nos leva a concordar com Moraes (2006, p. 182), pois “[...] revelou-se como uma alternativa de auto formação para quem envolveu-se com/e na prática de pesquisar histórias de quem ensina[...]”.

Consideramos fundamental a constituição de espaços para que os professores atuantes na Educação pública brasileira possam ser ouvidos em suas realidades distintas e desafios individuais. Ao assumirem essa postura, tanto governantes como formadores, demonstram a preocupação verdadeira com a formação de professores, em especial a contínua, para que realmente seja sólida e significativa aos envolvidos. Uma formação capaz de promover a reflexão contínua da prática com vistas à sua transformação.

Sendo assim, as constatações apontadas pelos dados, tanto do questionário quanto da escrita das cartas, não constituíram apenas dados registrados nos instrumentos, mas possibilitaram, a partir desse registro, o reconhecimento e a compreensão das necessidades formativas dos professores das escolas públicas estaduais. Necessidades essas que emergiram em um contexto de prática diária de trabalho, entretanto imbricadas aos fatores internos e externos que facilitam ou dificultam sua identificação e, conseqüentemente, a realização de formação contínua coerente com as mesmas.

Nesse sentido, segundo Esteves (1991), a análise de necessidades e seus de influenciadores é condição essencial para o planejamento de formação contínua eficaz e propositiva, pois somente dessa forma ela poderá fomentar a prática reflexiva e contribuir com

a transformação da ação docente, sempre com vistas à promoção do desenvolvimento profissional.

## **V CONSIDERAÇÕES FINAIS: suscitar e motivar a continuidade investigativa**

Iniciando essa seção, retomamos ao contexto das pedras encontradas ao longo do caminho, convocando nossos leitores a compartilharem conosco as reflexões sobre os dados, informações e conhecimentos construídos em nossa pesquisa com uma única certeza: a de que apresentamos algumas conclusões, entretanto parciais e transitórias, que representam o alcance dos nossos propósitos iniciais e dos questionamentos, as aprendizagens construídas e as contribuições que ela poderá oferecer aos participantes da pesquisa.

A nossa proposição de estudar a problemática imbricada às necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental II, das escolas públicas estaduais do município de Itumbiara-GO, remeteram-nos ao objetivo principal, qual seja: analisar as contradições entre as ações de formação contínua, circunscritas no contexto interno e externo da escola, com as necessidades formativas dos professores.

A análise dos dados, por meio dos dois instrumentos utilizados, permitiu-nos constatar que as escolas envolvidas na pesquisa envidam esforços na realização de ações formativas ou momentos de formação aos professores, entretanto, há contradições entre essas formações e as necessidades dos docentes, que interferem na efetivação das propostas formativas. São contradições representadas pelas ideias: o que precisa ser feito (dizem respeito às necessidades dos professores); o que é para ser feito (as prescrições da legislação federal e estadual) e o que realmente é realizado (a realidade da cada escola). E essas ideias e contradições são representadas pelas afirmações dos professores ao mencionarem que:

- As temáticas discutidas e trabalhadas nem sempre condizem com os anseios dos professores;
- As demandas de atividades e carga horária de trabalho não fornecem condições de realização das ações formativas significativas e contínuas;
- As ações pouco contribuem com a mudança e transformação da prática em sala de aula, pois não promovem a reflexão da ação docente e a aprendizagem colaborativa.

Diante dessas contradições, os professores se sentem frustrados, pois os momentos formativos têm sido, segundo eles, mais para cobrar resultados do que para oferecer condições de reflexão sobre a prática e a troca de experiências em uma perspectiva dialógica e colaborativa entre os pares e os formadores.

De maneira mais específica, nossos objetivos foram alcançados uma vez que, mediante os dados e informações obtidos, conseguimos conhecer melhor os professores, a realidade vivenciada por eles como também suas concepções a respeito da formação contínua. Concebem a formação contínua como momento imprescindível no cotidiano da escola e acreditam que são esses momentos que possibilitarão a troca de experiências, o relato de dificuldades e anseios da profissão que poderão promover uma importante reflexão sobre a prática.

Quanto às necessidades formativas dos professores das escolas envolvidas, a construção dos dados permitiu identificar que os docentes assumem fragilidades em relação ao trabalho com os estudantes com NEE's, possuem dificuldade para elaborar aulas diversificadas, utilizando metodologias inovadoras e relatam o problema da relação professor-aluno no tocante à indisciplina, ao interesse e à responsabilidade dos alunos pelos estudos, como também o apoio da família na vida escolar dos filhos como obstáculo à qualidade do trabalho docente. Ressaltamos que, no momento de aplicação do questionário, foi possível perceber que os docentes apresentam dificuldades no que se refere à reflexão sobre a prática e à detecção de suas necessidades.

Dessa forma, observamos que a prática da reflexão não é um hábito constante nos momentos de formação nem mesmo na vida desses profissionais, entretanto, na correspondência de cartas, os participantes tiveram essa oportunidade, ao rememorarem sua trajetória de vida profissional. Em seus relatos, enfatizaram a importância desses momentos de pausa para refletir sobre a docência, uma vez que vivemos embrenhados na rotina estafante do cotidiano escolar e com as inúmeras atribuições inerentes à profissão docente.

A pesquisa também oportunizou a identificação sobre o que as escolas estaduais de Itumbiara estão desenvolvendo nos momentos formativos e se essas ações estão sendo coerentes com as reais necessidades dos professores. Nesse movimento investigativo e epistemológico, a partir da relação próxima entre pesquisadora e contexto de pesquisa, foi possível a elaboração de diversas reflexões, de discussões e, conseqüentemente, da (re)construção de ideias e conhecimentos engendrados ao longo deste estudo e de sua escrita. Foi possível identificar que a SEE-GO não possui diretrizes que orientem as unidades escolares na elaboração de planos de formação. Elas procuram realizar ações de formação ou orientação aos professores, entretanto isso não acontece de forma sistematizada, ou seja, não há um plano de ação voltado à formação dos professores por meio de atividades contínuas, organizadas, acompanhadas e avaliadas, como propõe os referenciais desta pesquisa.

Salientamos que não foi possível aprofundar na pesquisa sobre a estruturação, formato e objetivos das ações formativas realizadas nas escolas, pois os instrumentos de construção de

dados não possibilitaram a investigação sobre o detalhamento das ações que são desenvolvidas e como são realizadas. Além disso, não tivemos a oportunidade de dialogar com os coordenadores pedagógicos, que são os profissionais responsáveis, na escola, por essa formação. No entanto, identificamos que não há relação entre as ações de formação e as necessidades formativas dos professores, devido às declarações dos professores quanto às suas necessidades e o que realmente é realizado na escola como ação formativa, tanto no formato como na temática discutida.

Compreendemos que as necessidades são diferenciadas e próprias de cada contexto e indivíduo. Assim, conhecer o perfil dos professores nos possibilitou referenciar as necessidades aos aportes da prática, ou seja, entender as dificuldades em um contexto amplo – individual, coletivo, institucional, emocional – em que elas foram constatadas e, assim, identificar a importância e a essencialidade da formação contínua para o desenvolvimento profissional.

E nesse reconhecimento das necessidades dos docentes, além de tomá-las como alicerces para as nossas discussões, análises e reflexões, o movimento de construção do conhecimento foi questão basilar na transformação e fortalecimento epistemológico da pesquisadora, uma vez que contribuiu para ampliar nosso campo de ideias e a (re)construção de novos saberes e concepções sobre formação de professores. E é esse crescimento e a ampliação de nossa experiência como pesquisadora e a apreensão de saberes sobre a formação docente, nossas expectativas da pesquisadora após a finalização deste estudo, que nos permitem retornar ao trabalho na escola pública estadual com o compromisso e desejo de contribuir com a formação dos professores e demais profissionais, no sentido de fomentar a prática reflexiva para a transformação da ação docente e o contínuo desenvolvimento profissional.

Analisamos que pesquisa favoreceu o amadurecimento e crescimento dos envolvidos – professores e pesquisadora, pois quando nos propusemos realizá-la e, durante o percurso, tínhamos em mente não apenas realizar um estudo, coletar dados e finalizar uma conclusão considerada verdadeira. Ao contrário, no caminhar de leituras e estudos, modificamos nossa maneira de pensar e decidimos que, ao concluir a realização da pesquisa, efetivamos o propósito essencial de uma investigação: fomentar novas ideias, suscitar dúvidas e contribuir com o contexto e com os envolvidos na pesquisa, mesmo que de forma singela.

Diante dessas considerações, nossa pesquisa procurou trazer algumas ideias e sugestões propositivas, intencionando contribuir e colaborar com o fortalecimento da formação contínua das escolas estaduais de Goiás, como também com o contexto e os participantes da pesquisa. São elas:

- Elaborar uma devolutiva por escrito, em forma de relatório, sobre os dados de cada Unidade Escolar, enviando-o aos diretores e coordenadores colaboradores do nosso estudo;
- Elaborar e entregar à Seduce – GO, um relatório-síntese do que conseguimos identificar com os dados da pesquisa, como também algumas proposições de melhoria à planificação e desenvolvimento da formação contínua realizada nas escolas;
- Disponibilizar a pesquisa às escolas participantes e aos professores envolvidos no processo de investigação;
- Colocar-nos à disposição das escolas para a realização de ações formativas com coordenadores e professores, com base nos dados construídos na pesquisa;
- Fazer a devolutiva, por escrito, das cartas elaboradas pelos professores, uma vez que foi uma solicitação dos mesmos no momento de realização dessa etapa da pesquisa.

Ao realizar a análise, nossa pesquisa não se concentrou apenas em fazer um levantamento das necessidades, mas em entendê-las dentro de um contexto profissional, considerando as condições de trabalho e a realidade em que emergiram essas necessidades e/ou dificuldades docentes. E, nessa perspectiva, acreditamos que ela possa fomentar outras pesquisas que assumam o compromisso com a formação de professores, especialmente a formação contínua e que possa instigar reflexões aos profissionais das unidades escolares como também da Seduce-GO, a fim de contribuírem no momento de planificação das ações formativas destinadas a esses docentes.

A partir das reflexões, depreendemos que qualquer ação, proposta ou projeto de formação docente não terá êxito se se propuser a ver somente a “formação” por si só. É necessário visualizar e entender essa formação considerando a realidade vivida pelos professores, sua formação inicial, as condições de trabalho (físicas, emocionais, inter-relacionais, institucionais etc.), em que ocorrem a formação como também a valorização profissional (carreira e salários) destinadas a esses docentes. Dessa forma, poderemos contribuir com a formação em uma perspectiva reflexiva e de colaboração. Uma formação que mobilize os profissionais a lutarem por seus direitos, inclusive os relacionados à formação docente, fortalecendo as conquistas que outrora surgiram das demandas e pressões dos docentes e de entidades educacionais, visando à valorização da profissão e à qualidade do ensino oferecido aos nossos educandos.

Finalizando nossas reflexões e conclusões momentâneas, a emoção, a satisfação e a sensação de dever cumprido são sentimentos que invadem a memória e o pensamento,

sinalizando que nosso percurso pessoal e profissional, suas experiências vividas durante a pesquisa com os professores, convergem para as informações e análises construídas com eles no transcurso deste estudo. Tanto no relato autoral da pesquisadora, quanto nas cartas escritas pelos professores, os fatos e experiências da trajetória profissional e pessoal estabelecem íntima relação com a constituição docente desses professores, como também da pesquisadora.

As análises e reflexões mostram que nossa pesquisa poderá trazer contribuições importantes e significativas no âmbito da formação docente, mobilizando profissionais e entidades governamentais na ampliação de ideias e concepções no momento de elaboração de propostas e ações de formação destinadas aos professores da rede pública estadual. Esperamos que a Seduce-GO, ao receber o relatório deste estudo, possa utilizá-lo como fonte reflexiva e analítica para reestruturação das propostas de formação e que possa suscitar ideias e reformulações das políticas públicas de valorização e de formação de professores no estado de Goiás.

Entendemos que a investigação também contribuiu com as escolas participantes, desde o momento em que se disponibilizaram a colaborar e nos ouvir sobre nossas proposições, para compreendermos o processo contínuo de formação a partir das necessidades formativas docentes. Oportunidade essa enriquecedora a nós, como pesquisadora, e aos professores participantes, pois ali já se iniciava uma mobilização e conscientização sobre a importância e a essencialidade da formação contínua no contexto escolar ou em outros ambientes colaborativos de aprendizagem. Além do mais, a pesquisa possibilitou o adensamento teórico sobre a formação de professores e acreditamos que, mediante a metodologia e mecanismos utilizados para a construção dos dados, ela poderá favorecer o surgimento de novas abordagens, novas concepções e ideias transformadoras no mundo da pesquisa científica.

Diante do exposto, a formação evocada e proposta pelos docentes poderá oportunizar um espaço contínuo e sistematizado de reflexão do fazer e do ser docente, proporcionando ações coerentes com a prática e demandas escolares, considerando a rotina de trabalho, as condições laborais e a valorização docente. Preocupação essa que também deverá ser dos governantes, ao pensarem nos projetos para a Educação, pois poderá favorecer a construção de novas aprendizagens e novos saberes que poderão mobilizar os professores no sentido de evidenciar esforços, visando a transformação da prática em sala de aula e o desenvolvimento profissional docente.

## REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de Professores no Brasil**. Apresentação de Trabalho: Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Estadual de Maringá – 25 e 26/05/2011. Maringá, PR, 2011. Disponível em: >. Acesso em: 09.jul.2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Docentes para uma Educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional**. Educar, Curitiba, UFPR, n. 24, p. 165-176, 2004.

\_\_\_\_\_. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **Formação contínua de professores**. [S.l: s.n.], 2006.

ALMEIDA, Christine Sant’Anna de. **A formação contínua de professores de Língua Inglesa da Rede Municipal Pública de Ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades**. 2014, 228 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho** – biografia de um poema. Ed. Ampliada de Eucanaã Ferraz, São Paulo: IMS, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* Formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo**. Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set. /dez. 2012.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped)**, n. 24, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>. Acesso em: 03.ago.2018.

BARBIER, Jean - Marie; LESNE, Marcel. **L’analyse des besoins en formation**, 2. ed. Ver., e aum., (1. ed. 1977), Paris, Robert Jauze.

BARBOSA FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2018.

BARBOSA, Andreza; AGUIAR, Thiago Borges de. **Jornada de trabalho docente dos professores da rede pública estadual paulista no município de Piracicaba**. 2016. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6221.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6221.pdf)>.. Acesso em: 28.jan.2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2016.

BARROS, Antonilda Vasconcelos de. **Trabalho docente na Educação Básica na rede municipal de ensino em Belém**. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém – PA.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>. Acesso em: 01.dez.2018.

BERNARDES, Anita Guazzelli; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia (orgs.). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia**. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. PUC: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3, p.489-501, set/dez. 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 17.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**.49. Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 10.dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **LDB 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 26.jun.2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de maio de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em 30.jan.2019.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 9/2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf)>. Acesso em: 30.jan.2019.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/itumbiara/panorama>>. Acesso em: 09.jul.2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso: em 26.jun.2018.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial. Brasília: MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26.jun.2018.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas estatísticas. Inep/MEC. Brasília – DF. 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas estatísticas. Inep/MEC. Brasília – DF. Fevereiro/2017.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Todos pela Educação. Julho/ 2018. Disponível em: <<https://files.acrobat.com/a/preview/e44edf1f-e0c7-4acc-b67b-9df1c86cdfd7>>. Acesso em: 27.01.2019.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998**. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu-MG, 1999.

\_\_\_\_\_. Plano de Formação de Professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. 2017, São Luís/MA. Trabalho encomendado II GT08. São Luís/MA: ANPED, 2017. p. 1 - 19. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt08II\\_textoiriabrzezinski.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08II_textoiriabrzezinski.pdf)>. Acesso em: 03.ago.2018.

CAÇÃO, Maria Isaura. **Jornada de trabalho docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do Magistério público estadual paulista. 2001. Tese. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2001.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012. 56 p.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de instituições federais de Ensino Superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 20 janeiro 2017.

\_\_\_\_\_. **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. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017

\_\_\_\_\_; SILVA, Fernanda Duarte A. (Trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. ETD - **Educação Temática Digital** Campinas, SP v.21 n.1 p.242-258 jan./mar. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650510/19012>>. Acesso em 18. Jan. 2019.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à Educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. p. 161-201. (Série Estado do conhecimento, n. 6).

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**. Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. Ver. **Bras. Educ.** [online]. 2006, vol. 11, n. 31, pp. 7-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: >. Acesso em: 16.jul.2018.

CONTRERAS, Jose. **La autonomia del profesorado**. Madrid. Morata. 1997.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6.ed., São Paulo: Global, 1997.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luís Cláudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Evolução da Educação Superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010**. Radar | 46 | ago. 2016. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar\\_n46\\_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 01.dez.2018.

CRUZ, Roberto Moraes *et al.* Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**. 4, Julio, 2010, 147-160. ISSN: 1989-2446 Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: 05.dez.2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua atuação. Tese. UNICAMP/FE, Campinas, Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. Rio de Janeiro: Papirus. 1998.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, 2013.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Na plataforma do Escrito: Cartas entre Professoras**. Florianópolis: UDESC, 2008.

CURADO, Ana Paula; ALMEIDA, J. **Formação contínua dos professores: necessidades e condições da participação**. Série B: Dinâmica do Sistema Educativo, Lisboa, GEPIME, 1991.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p. 65-91, 2006.

<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r126.pdf>>. Acesso em 04 de out. 2018.

DEUS, Adélia Meireles de. **Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores**. Universidade Federal do Piauí, 2012. Dissertação. Teresina: UFPI, 2012. 136 p.

D'HAINAUT, L. **Les besoins en éducation, in Programmes d'études et education permanente**. (Coord. Por D'Hainaut), Paris: UNESCO, 1979.

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.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, abr.-jun., 2015. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 30. nov. 2017.

ECO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A Educação em Paulo Freire como processo de humanização**. Congresso Educere. PUC/PR. GT. Formação de Professores e Profissionalização docente. 2015. ISSN 2176-1396.

ESTEVES, Manuela. **Contributo para a análise de necessidades de formação contínua de professores do 2º ciclo do Ensino Básico**. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1991.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma estratégia de formação de professores. 3. ed. Lisboa: INIC, 1990.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Formação de Professores por competências – Projeto Foco** (Uma experiência de formação contínua). Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1991.

FERRY, Gilles. **El Trayecto de la Formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FIORENTINI, Dário. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática**. O caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_ ; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.** Belo Horizonte. V. 05, n. 08, p.11-23, jan/jun. 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre Educação – ano IX**, v.09, n.º 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: >. Acesso em: 09.jul.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001a.** (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

\_\_\_\_\_. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos Avançados 15 (42), 2001b, p. 259-268.)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de Educação escolar [livro eletrônico] – 1ª ed.** – Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.; ePUB

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político – pedagógico da escola. In: TV ESCOLA. **Formação Contínua de professores**. Boletim 13. MEC/SEED: outubro 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).

GALEANO, Eduardo. **Livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 1991.

GALINDO, Camila José. **Necessidades de Formação Continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental**. 2007, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011, 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2011.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GASTAUD, Carla, Rodrigues. **De Correspondências e Correspondentes: Cultura Escrita e Práticas Epistolares no Brasil entre 1980 e 1950**. Tese Doutorado - Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório final – Fundação Victor Civita. São Paulo, dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. UNESCO/MEC. 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 06. fev. 2018.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995. here

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

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015. 49. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/113/102>>. Acesso em 29.jan.2019.

GOIÁS. Lei n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e vencimentos do pessoal do Magistério. Goiânia, GO, 25 set. 2001. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2001/lei\\_13909.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm)>. Acesso em: 06. fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2011/2012**. Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2011.pdf>>. Acesso em: 09.jul.2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências**. Anexo I. Disponível em: <<<http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina/leis.php?id=14188>>> Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>. Acesso em: 10.jul.2018.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2016: Perfil e características dos docentes do Estado de Goiás.** IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Goiânia – Goiás. 2017. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/down/ceeb2016.pdf>>. Acesso em: 09.jul.2018.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade.** Os processos de construção da informação. Trad.: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HONORÉ, Bernard. **Para una Teoria de la Formación.** Madrid: Narcea, 1980.

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

IPEA, Brasil. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2304.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf)>. Acesso em: 03.ago.2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JACOMINI, Maria Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do Magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. Posições.** V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016, p. 177-202. ISSN 1980-6248. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>>. Acesso em 08.nov.2018.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, vol. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores.** Dissertação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2005.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p. 7-28, setembro 2012 ISSN 1982-153.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. 5 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.** Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1995.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011, 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 68, dezembro/1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a Educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições** | v. 25, n. 3 (75) | p. 63-81 | set./dez. 2014.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Atividades de ensino e pesquisa como nucleadoras da formação continuada de professores. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LUZ, Luciene Correia Santos de Oliveira *et al.* **O trabalho docente na atualidade**: como os professores de Goiás concebem a profissão? Disponível em: >. Acesso em 05.dez.2018.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Trajetórias formativas de professores universitários**: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5457-int.pdf>>. Acesso em: 04.10. 2018.

MAIA, Dayse Peixoto. Necessidades formativas da pós-modernidade e a formação contínua de professores de Ciências. 2015, 178 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - UFMT - UFPA – UEA. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

MAIATO, Amália Helena de Vasconcelos. **Necessidades de Formação contínua dos professores do ensino primário**: um estudo sobre o município de Benguela, Angola. Universidade do Minho – Instituto de Educação. Tese de doutorado. 2014.

MALDANER, Otávio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores pesquisadores. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Muntaner, 1995

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Nº 08, pp. 7-22. Jan/Abr 2009. ISSN 1646-4990.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos. SP, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753, p.201-208.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Nº 36. Educação continuada. 1ª edição. Campinas, SP, 1995.

MCKILLIP, Jack. **Need Analysis**. Tools for the Human Services and Education. London: Sage Pub. Inc., 1987.

MELO, Daniela da Silva. **Profissão docente**: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira. Disponível em:

<[http://nead.uesc.br/jornaped/anais\\_2015/formacao\\_de\\_professores\\_e\\_profissionalizacao\\_docente/PROFISSAO\\_DOCENTE\\_UM\\_ESTUDO\\_SOBRE\\_A.pdf](http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/PROFISSAO_DOCENTE_UM_ESTUDO_SOBRE_A.pdf)>. Acesso em 13.nov.2018.

MELLO, Adilson Ventura de. **Centro de formação continuada de professores**: a distância entre legislação, proposta de formação e necessidades formativas expressas por professores. 2011, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilza Ramos de; ASSIS, Simone Gonçalves de (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. [Livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2010.

\_\_\_\_\_; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Dífceis e possíveis relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa (Orgs.). **O Clássico e o Novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MONETTE, Maurice. **The concept of educational need**: an analysis of selected literature. Adult Education, Vol. XXVII, n. 2, 1977.

MONTEIRO, R. G.; e MARTINS, P. L. O. Quem é o bom professor para estudantes do Ensino Médio? IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. Anais... PUCPR. Paraná. 1694- 1703, 2009. Recuperado de <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2680\\_1214.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2680_1214.pdf)>.

MORAES, Ana Alcídia Araújo. Fishing cast net: the use of letters in a study. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.19, p.169-84, jan/jun 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, Lisboa, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto. 2013.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese. Universidade Estadual de Campinas. 2000.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares. UFRN – **Anped**. 2004. GT: Formação de Professores/ n. 08. Disponível em: >. Acesso em 01.ago.2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

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**. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. **Pedagogia em participação**. 2015.10.13140/RG.2.1.2657.4805. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPACA](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACA)  
O. Acesso em: 01.mar.2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Formação de professores: teoria e práxis**. Portugal: Appacdm, 1995.

PAEZ, Fabiana Martinello. A formação continuada de professores na Educação profissional tecnológica de Graduação: **das necessidades para a tessitura de possibilidades**. 2013 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, 2013.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **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**. 2013, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2013.

PASSOS, Edérson de Oliveira. **Necessidades Formativas em Matemática representada nas vozes de um grupo de professores dos anos iniciais da rede pública de ensino**. 2016, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2016.

PAZ, Fábio Mariano da; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A valorização do magistério nas novas diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica: avanços e limites. **Avesso do Avesso** v.11, n.11, p. 43-64, novembro 2013. Disponível em: >. Acesso em 05.dez.2018.

PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinho de Abreu. A formação do professor na perspectiva da lei de diretrizes e bases da Educação nacional do Brasil n.º 9394/96. In: NEPOMUCENO, Cristiane Maria *et al.* (Orgs.). **VII FIPED. Ebook**. Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania. Imperatriz, UFMA. Ethos. Disponível em:  
<[https://realize.com.br/revistas/ebook\\_fiped/trabalhos/ebook\\_fiped8.pdf](https://realize.com.br/revistas/ebook_fiped/trabalhos/ebook_fiped8.pdf)>. 2016. p. 2151-2158. Acesso em 01.ago.2018.

PICONEZ, Stela (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: **observação e análise de um programa de formação de**

**professores.** 2007 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da Coleção. In LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (p. 15 a 38).

\_\_\_\_\_. *et al.* **Os cursos de Licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educ. Pesquisa [Online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 09.jul.2018.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Cartas: um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013.** Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p100/anais.html?tipo=2>>. Acesso em: 09.jul.2018.

RICHARDSON, Virgínia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. SIKULA; T. BUTTERY & E. GUYTON (eds), **Handbok of research on teacher education.** New York: Macmillan, 1996, pp. 102-119.

RIOS, Dermival Ribeiro. Minidicionário Escolar Língua Portuguesa. São Paulo: DCL, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Ângela. **Necessidades de Formação:** contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

\_\_\_\_\_; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades formativas na formação de professores.** Portugal: Porto, 1993.

\_\_\_\_\_. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa, Portugal: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. (Coleção Ciência da Educação, v. 50).

ROCHA, Maria da Consolação. Políticas de Valorização do Trabalho Docente na Prefeitura de Belo Horizonte: Valorização ou Desvalorização do Trabalho Feminino? In: **III Seminário Nacional Gêneros e Práticas Culturais – Culturas, leituras e representações.** 2010. Disponível em <<http://itaporanga.net/genero/gt4/19%20.pdf>>.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Campinas**. Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638/2457>>. Acesso em: 01.ago.2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibepex, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMAJA, Juan. **La combinación de métodos**: pasos para una comprensión dialéctica Del trabajo interdisciplinario. *Educación Medico-Social*, 26 (1): 4-34, 1992.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

SANTI, Josefina Valentini de. Das Necessidades Formativas às possibilidades de formação: **um estudo com professores de sexto ano do Ensino Fundamental**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Ana Lúcia Félix; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em Educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 01.dez. 2018.

SANTOS, Eliane Galvão do. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da Educação Básica**: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. Relatório de Tese. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SANTOS, Eliane Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Formação e desenvolvimento profissional docente**: a aprendizagem da docência universitária. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35843/23273>>. Acesso em 01.ago.2018.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da Educação Básica**: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. Tese. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, Autores Associados, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. **A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-Graduação no Brasil.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Políticas públicas e gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006b. p. 51-74.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Anair Araújo de Freitas. **A formação docente na escola pública:** um diálogo reflexivo sobre a prática pedagógica frente aos desafios do cotidiano. Publicação de trabalho em congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre formação de professores – Unesp. 2016. pp 618-624. Disponível em: <[http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6064.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6064.pdf)>. Acesso em 18.dez.2018.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Maria Odete Emygdio. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000, 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica:** a elaboração do Estado da Questão. Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Ogs.). **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p.: tab. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1)

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa.** São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUZA NETO, Samuel de *et al.* A escolha do Magistério como profissão. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Apres. Comunicação científica. UNESP, São Paulo, 2007. p. 2 – 13.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). **Pesquisa sobre professores(as):** método, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011, pp. 37-68.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação), p. 241-261.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: Seminário da Rede latino-americana de Estudos sobre trabalho docente - Rede Estrado, 7. Buenos Aires, 2008. **Anais...** Buenos Aires: Rede Estrado, 2008.

SOUZA, Maria Verônica de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. Anais. **5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Cascavel. 2011.

STIVANIN, Neridiana Fábila; ZANCHET, Beatriz Maria Boêssio. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. *Formação Docente*. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 79-90, ago./dez. 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 04. Out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**. V.15, n.30, jul-dez, 2004.

TRAINA-CHACON, José Marcelo; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da Educação superior privada no Brasil: do Governo de FHC ao Governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. Número 17, Vol. VI. 2015, pp. 78-100. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>. Acesso em: 01.dez.2018.

TREVISAN, Anaide. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do Magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. 2010, 335 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

YAMASHIRO, Carla Regina Calone. **Necessidades Formativas dos Professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP**. 2008, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil**. 2014, 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola**. Rio Tinto: Edições Asa. 1994.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de apresentação da pesquisa nas escolas

#### PROJETO DE PESQUISA

**As necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental II: um contributo às ações e propostas de formação contínua das escolas da Rede Estadual de Itumbiara - GO**

Mestranda: Anair Araújo de Freitas Silva  
Orientadora: Prof. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

#### Apresentação

- ▶ **Motivação e justificativa da pesquisa;**
- ▶ **Objetivos:**
  - ▶ **GERAL:** Analisar e compreender quais são as necessidades formativas dos professores, em âmbito geral, e a inter-relação delas com as ações formativas desenvolvidas na escola.
  - ▶ **ESPECÍFICOS:** Conhecer o perfil, a trajetória profissional e formativa dos docentes participantes da pesquisa;
  - ▶ Analisar as necessidades formativas dos professores que atuam no ensino Fundamental II, das escolas públicas estaduais de Itumbiara - GO;
  - ▶ Compreender o entendimento que os docentes possuem sobre ações formativas no contexto escolar e sua concepção sobre a relação das mesmas na prática de sala de aula;
  - ▶ Interpretar a relação e a coerência entre as ações formativas desenvolvidas pelas escolas e as reais necessidades formativas dos professores.

#### Como será desenvolvida

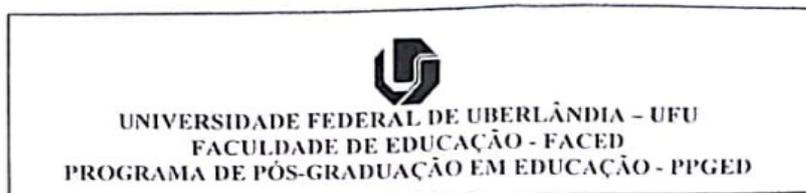
- ▶ Autorização da Coordenação Regional e dos Gestores das Escolas;
- ▶ Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFU;
- ▶ Elaboração da fundamentação teórica para reestruturação do instrumento de coleta de dados;
- ▶ Apresentação resumida da proposta de pesquisa aos professores;
- ▶ Entrega do TCLE aos participantes;
- ▶ Aplicação do questionário aos professores participantes da pesquisa (não há identificação dos docentes, preservamos pelo sigilo dessas informações de acordo com a ética da pesquisa científica);
- ▶ Análise dos dados, escrita da dissertação e devolutiva às escolas.

#### MUITO OBRIGADO!!!

**Espero contar com a participação e apoio de todos.**

- ▶ Qualquer dúvida ou outras informações podem entrar em contato
- ▶ Anair - (64) 99205-5806
- ▶ Email: anairfs@yahoo.com.br

## APÊNDICE B – Questionário respondido pelos professores



Caro(a) professor(a)

QUESTIONÁRIO N°: \_\_\_\_\_

Este questionário tem como objetivo construir dados quanto ao perfil, à formação, às necessidades formativas, etc., dos professores e professoras que atuam em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação de Itumbiara – Goiás. O resultado do levantamento dessas informações é uma das partes da pesquisa desenvolvida por mim no Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UFU/MG, intitulada: **As necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental II: um contributo às ações e propostas de formação contínua das escolas da Rede Estadual de Itumbiara – GO.**

Peço a gentileza de responder as questões apresentadas na sequência e fazer comentários que considerar necessário. Conto com sua colaboração e desde já agradeço por dispensar parte do seu precioso tempo, o qual é muito importante, contribuindo com a pesquisa e as reflexões sobre a formação docente.

**Asseguramos o anonimato e a confidencialidade das respostas e esclarecemos que sua participação é voluntária.**

Por favor, use CANETA para responder o questionário.

### Bloco I - Perfil

1 - Sexo: (     ) feminino (     ) masculino (     ) outro:

\_\_\_\_\_

2 - Estado civil: \_\_\_\_\_

3 - Idade: \_\_\_\_\_ anos

4 – Formação inicial:

| Curso                      | Instituição                     | Ano de conclusão |
|----------------------------|---------------------------------|------------------|
| Licenciatura (     ) Qual? | Pública (     ) Privada (     ) |                  |
| Bacharelado (     ) Qual?  | Pública (     ) Privada (     ) |                  |

5 – Você atua em disciplina da sua área de formação? (     ) SIM (     ) NÃO

Em sua opinião, atuar ou não em sua área de formação, influência na sua ação docente, na tarefa de ensinar? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 6 – Formação na Pós-Graduação

| Curso                    | Instituição             | Ano de conclusão |
|--------------------------|-------------------------|------------------|
| Especialização ( ) Qual? | Pública ( ) Privada ( ) |                  |
| Mestrado ( ) Qual área?  | Pública ( ) Privada ( ) |                  |
| Doutorado ( ) Qual área? | Pública ( ) Privada ( ) |                  |

## 7 – Experiência profissional docente:

## a) tempo de experiência/atuação na docência

|                     |                     |                     |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| ( ) de 1 a 4 anos   | ( ) de 5 a 10 anos  | ( ) de 16 a 20 anos |
| ( ) de 21 a 25 anos | ( ) de 11 a 15 anos | ( ) de 26 a 30 anos |

## b) tempo de experiência/atuação na docência da Educação Básica

|                     |                     |                     |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| ( ) de 1 a 4 anos   | ( ) de 5 a 10 anos  | ( ) de 16 a 20 anos |
| ( ) de 21 a 25 anos | ( ) de 11 a 15 anos | ( ) de 26 a 30 anos |

## c) tempo de experiência/atuação na docência da Educação Superior

|                     |                     |                     |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| ( ) de 1 a 4 anos   | ( ) de 5 a 10 anos  | ( ) de 16 a 20 anos |
| ( ) de 21 a 25 anos | ( ) de 11 a 15 anos | ( ) não tenho       |

## 8 – Onde você trabalha: (marcar todos os locais de trabalho que realiza atualmente)

| Rede  | Situação funcional            |
|---|-------------------------------|
| ( ) Instituição de Ensino da Rede Pública Municipal | ( ) efetivo ( ) contrato      |
| ( ) Instituição de Ensino da Rede Pública Estadual  | ( ) efetivo ( ) contrato      |
| ( ) Instituição de Ensino da Rede Particular        | ( ) contratado ( ) estagiário |
| ( ) Outro vínculo empregatício                      | ( ) autônomo ( ) funcionário  |

## 9 – Carga horária semanal de trabalho que você cumpre na docência e em outras ocupações.

|                               |                       |                               |
|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| ( ) Até 20 horas semanais     | ( ) 30 horas semanais | ( ) De 40 a 60 horas semanais |
| ( ) De 60 a 80 horas semanais | ( ) 40 horas semanais | ( ) Mais de 80 horas semanais |

**Bloco II – Dificuldades sentidas no desempenho em sala de aula ou função afim**

1 – Com base em sua experiência profissional e vivência na docência, 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 ou professora:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_

2 - Você considera que a sua formação inicial (graduação/bacharelado) foi satisfatória para o exercício da docência?

( ) muito satisfatória ( ) satisfatória ( ) pouco satisfatória ( ) insatisfatória ( ) não sei



4 - Leia atentamente a afirmação: "Nem sempre o(a) docente que é campeão/campeã em participar de cursos, palestras, oficinas, é um(a) bom/boa professor(a)".

( ) Concordo ( ) Discordo ( ) Em termos

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5 - Partindo do pressuposto de que há estímulos que podem contribuir para o êxito da formação contínua, utilize uma escala de importância de 1 a 5, sendo (CINCO - 5) para o mais importante e (UM - 1) para o menos importante para esse processo de formação docente:

| ESTÍMULOS   | GRAU DE IMPORTÂNCIA |   |   |   |   |
|---|---------------------|---|---|---|---|
| Estímulos salariais   | 5                   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Uso do tempo de trabalho para formação  | 5                   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Promoção na carreira docente  | 5                   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Diplomas e certificados formais   | 5                   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Distribuição na carga horária de aulas para Grupos de Estudos ou ações formativas | 5                   | 4 | 3 | 2 | 1 |

6 - Com que frequência são realizadas, na escola em que você trabalha, ações ou momentos de formação com os professores? (Neste caso, considerar o local de trabalho na escola pública estadual)

( ) semanalmente ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente  
 ( ) bimestralmente ( ) semestralmente ( ) não há momentos

7 - Quais são as ações ou atividades formativas realizadas com maior frequência na(s) escola(s) em que trabalha? Utilize a escala de 1 a 5, sendo (CINCO- 5) para representar o de maior frequência e (UM - 1) para o de menor frequência.

| AÇÕES  | ESCALA DE FREQUÊNCIA |   |   |   |   |
|--|----------------------|---|---|---|---|
| Rodas de conversa entre professores            | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Palestras                                      | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Grupo de estudo geral ou por área              | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Momento formativo com o coordenador            | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Oficinas entre os pares                        | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Estudo de caso                                 | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Leitura com estudo dirigido                    | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Outras ações que não foram mencionadas. Quais? | 5                    | 4 | 3 | 2 | 1 |

8 - Nos momentos ou ações de formação que você marcou na questão anterior, como sendo realizados com maior frequência, escreva abaixo, TRÊS temáticas (assuntos) que mais são abordadas, trabalhadas ou discutidas nessas atividades de formação com os professores:

1 - \_\_\_\_\_  
 2 - \_\_\_\_\_  
 3 - \_\_\_\_\_

#### Bloco IV – Necessidades e interesses em torno da formação contínua futura

1 – Você tem interesse em participar de ações ou propostas de formação contínua no contexto escolar ou em outro espaço de aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

2 – Quanto às ações ou atividades de formação contínua **com e para** os(as) professores(as), como propostas de aprendizagem colaborativa e significativa ao desenvolvimento da prática pedagógica e profissional reflexiva, qual(is) tipo(s) de modalidade(s) de ação **VOCÊ SUGERE QUE SEJAM REALIZADAS** pela escola e/ou pela SEDUCE:

| MODALIDADES DE AÇÕES                                     | INSTITUIÇÃO |            |
|--|-------------|------------|
| Seminários/Palestras                                     | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
| Fórum de discussões                                      | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
| Conversa individual/assessoramento em sala de aula       | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
| Curso de formação contínua                               | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
| Grupos de estudo por área                                | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
| Encontros/troca de experiências entre educadores da U.E. | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
| Outras modalidades que não foram mencionadas. Quais?     | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |
|  | ( ) escola  | ( ) SEDUCE |

3 - Dos temas/assuntos apresentados 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 |
| Conteúdos 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 (com 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                           | 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 |

4 - Acreditamos que a formação docente é um dos fatores essenciais para alcançarmos uma educação de qualidade para todos. Essa formação pode ocorrer em diferentes contextos, de diferentes formas, mas com a participação efetiva dos maiores envolvidos neste processo: Professores e Professoras. A formação docente não é fruto apenas de uma formação inicial ou contínua, mas de toda uma vida de experiências, angústias, esperanças, erros, acertos, reflexões e transformações. Considero que se tivermos a oportunidade de falarmos a respeito de nossa trajetória profissional docente, poderemos perceber muitas coisas que estão na constituição atual do nosso ser e fazer docente. Nesse sentido, pergunto se você gostaria de se corresponder comigo, a partir da escrita de uma carta, na qual você relataria sua trajetória formativa, tendo a liberdade de se expressar como quiser: ( ) SIM ( ) NÃO

## APÊNDICE C - Roteiro de escrita das cartas

Olá prezado(a) professor(a),

*Para muitos de nós, a ideia de ocupar parte do nosso tempo a escrever a autobiografia pareceria a entrega a uma satisfação e a um luxo. De qualquer modo, sobre que episódios da vida cotidiana do professor valeria a pena escrever? Decerto que haverá poucos professores que reivindicuem o conhecimento de enredos nas suas vidas e, mesmo para aqueles que o possam fazer, seria de somenos importância explorá-los. Poucos professores diriam ter tempo, ou para identificar tais enredos, ou para os passar ao papel (uma perspectiva ainda menos motivadora.). Contudo, para os professores que pegam na caneta, geralmente pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se 'uma viagem de descoberta' (Henry Miller), que embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora (Trecho do livro Vidas de Professores, de Antônio Nóvoa, 2013, p. 81)*

Em primeiro lugar agradeço por você aceitar o meu convite para participar dessa etapa da minha pesquisa de mestrado – a escrita de cartas. Estou convicta que será uma etapa enriquecedora ao meu estudo e que contribuirá com suas reflexões sobre a formação docente, a carreira de professor(a) e a ação docente no contexto escolar.

Ao escrever essa carta, não fique preso(a) pensando se estará certo ou errado. Deixe fluir seus pensamentos, suas memórias, suas concepções, suas angústias, suas alegrias e procure relatar com detalhes, as reflexões sobre sua trajetória pessoal e profissional. Ressalto que você não será identificado(a), pois no envelope terá apenas um código. Quando receber o envelope, poderá retirar a etiqueta com o seu nome, pois ela foi utilizada somente para a entrega dessas orientações.

Fique à vontade para relatar da forma que achar melhor, da maneira que encontrar mais facilidade para escrever sobre você e sua trajetória. Procure pensar no seu dia a dia como professor(a) e relate suas experiências, preocupações, angústias, alegrias, encontros e desencontros. Você poderá utilizar o computador ou fazer à mão, desenvolvendo a estrutura de uma carta mesmo. Ao final, para se despedir, poderá se identificar da forma que for conveniente: pelo código escrito no envelope ou por um pseudônimo. Sugiro que, se for por um pseudônimo, que seja algo relacionado ao que marcou sua vida na carreira docente.

As orientações a seguir são para auxiliar sua escrita dando um direcionamento ao que você poderá escrever na carta, porém não há uma sequência a ser seguida. O importante é relatar o que sentir vontade, explorando sua criatividade.

- Relate em poucas palavras, a sua trajetória de estudante desde a infância até aos dias atuais e o que desse percurso influenciou em sua carreira de professor. Como você se constituiu professor(a). Quais obstáculos você passou para compor sua formação docente. Teve alguma referência que o motivou a ser professor? Como foi o início da sua carreira?
- O que mais marcou durante sua vida estudantil, desde a infância até a universidade? Pode relatar as marcas positivas e negativas.

- Quais as qualidades de um bom/boa professor(a)? Você se considera um(a) bom/boa professor(a)? Quais marcas pessoais e profissionais te fazem ser um bom professor?
- Atualmente, em sua atuação docente, o que você percebe que tem mais dificuldade? (com relação aos alunos, à prática pedagógica, ao currículo, às responsabilidades docentes, condições de trabalho, vida pessoal, etc). O que você percebe que ainda precisa aprimorar, que precisa ser trabalhado nos momentos formativos na escola ou em outro ambiente de aprendizagem?
- O que você entende por ações formativas no contexto da escola? Elas são importantes? Dê sua opinião. Essas ações são relacionadas a sua prática docente?
- Em sua opinião, as ações formativas voltadas aos professores, realizadas na escola em que trabalha de 6º ao 9º ano, tem relação com as reais necessidades formativas dos professores?
- Em sua opinião, o que seria necessário para que a profissão docente fosse mais valorizada?
- Ao finalizar sua carta, procure expor o que esse relato provocou em você e o que trouxe de significativo que possa contribuir para a reflexão da ação docente no dia a dia da escola e também para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esses pontos são alguns exemplos dos assuntos que você poderá desenvolver em sua escrita, porém, fique à vontade para relatar outros. A sequência dos temas é de acordo com suas ideias e com seu senso criativo. Pense, reflita, sonhe, desabafe, imprima sua voz, escreva..., enfim. Divirta-se e faça dessa experiência algo motivador em sua vida pessoal e profissional.

Um grande abraço e muito obrigado(a) pela parceria.  
Anair - pesquisadora  
(Dúvidas: (64) 99205- 5806 – whatsapp.

**Atenção: Para devolver a carta, coloque-a no envelope, lacre e deixe com a coordenação.**

**Agradeço a agilidade e rapidez na devolução, tendo como prazo máximo, dia 08 de outubro/18.**

## ANEXOS

## ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "**Necessidades formativas de professores atuantes no Ensino Fundamental II, da Rede Estadual de Itumbiara – GO**", sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos e Anair Araújo de Freitas Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

O principal objetivo da pesquisa é analisar e compreender quais são as necessidades formativas dos professores e a relação com as ações formativas desenvolvidas na escola, a fim de contribuir com reflexões coerentes e propositivas quanto ao estudo das necessidades formativas desses docentes e a ação reflexiva sobre elas, para que possam agir com maior segurança no enfrentamento do cotidiano escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Anair Araújo de Freitas Silva, na própria Unidade Acadêmica do docente participante.

Na sua participação você, professor que atua nas séries de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, 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. O único risco consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, a referência aos sujeitos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos como benefício, as declarações obtidas nos questionários, é fonte e instrumento adequado para permitir uma participação consciente dos docentes que contribuirão com essa investigação, podendo suscitar também a reflexão sobre a temática da pesquisa e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

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.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos – Faculdade de Educação/UFU, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 118, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100 ou Anair Araújo de Freitas Silva, Colégio Estadual Sebastião Xavier, Rua José Vargas, 310 - Itumbiara – GO. 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.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

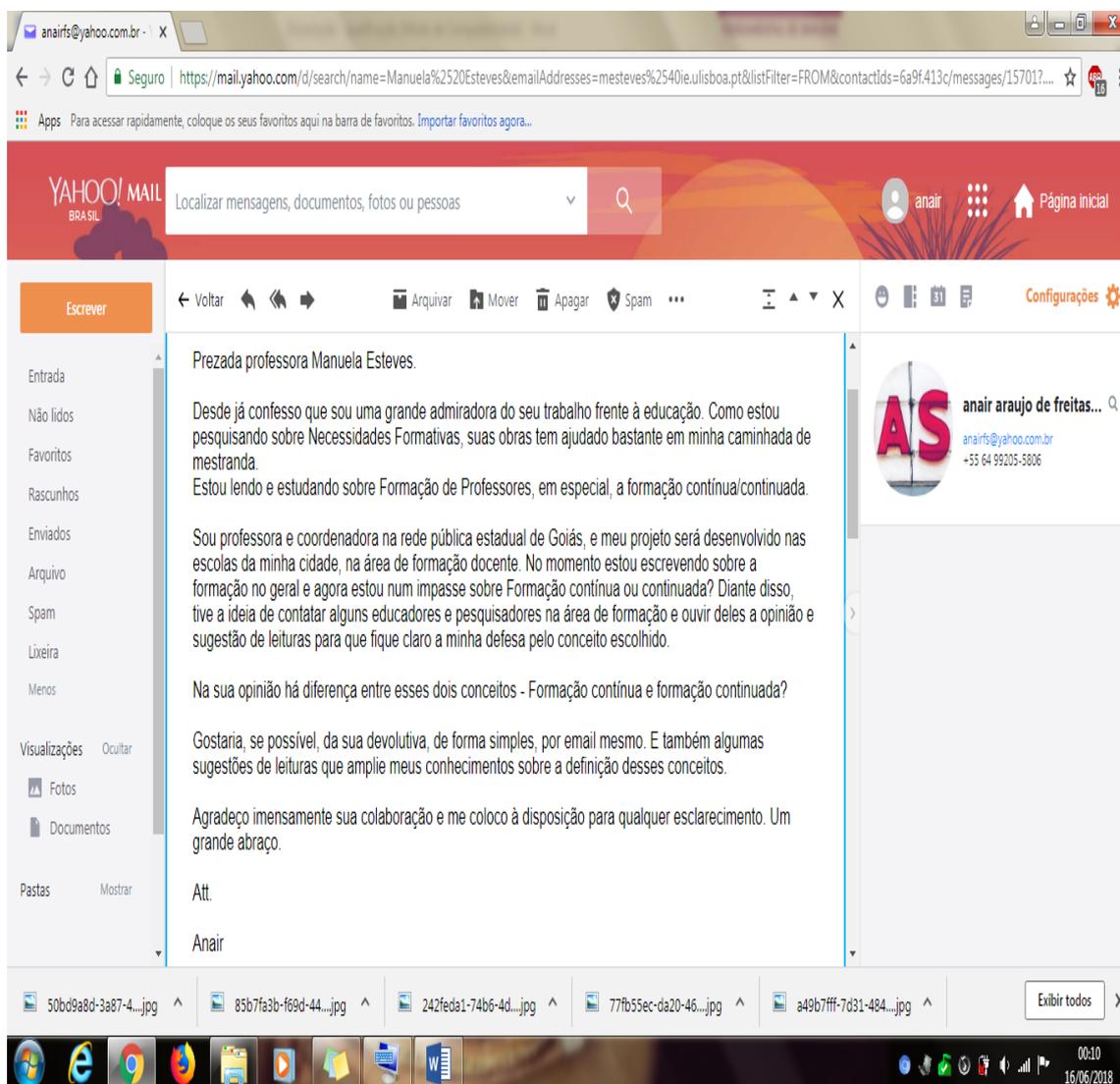
  
 Profa. Dra. Vanessa T. B. Campos – PPGED/UFU

  
 Mestranda em Educação – PPGED/UFU

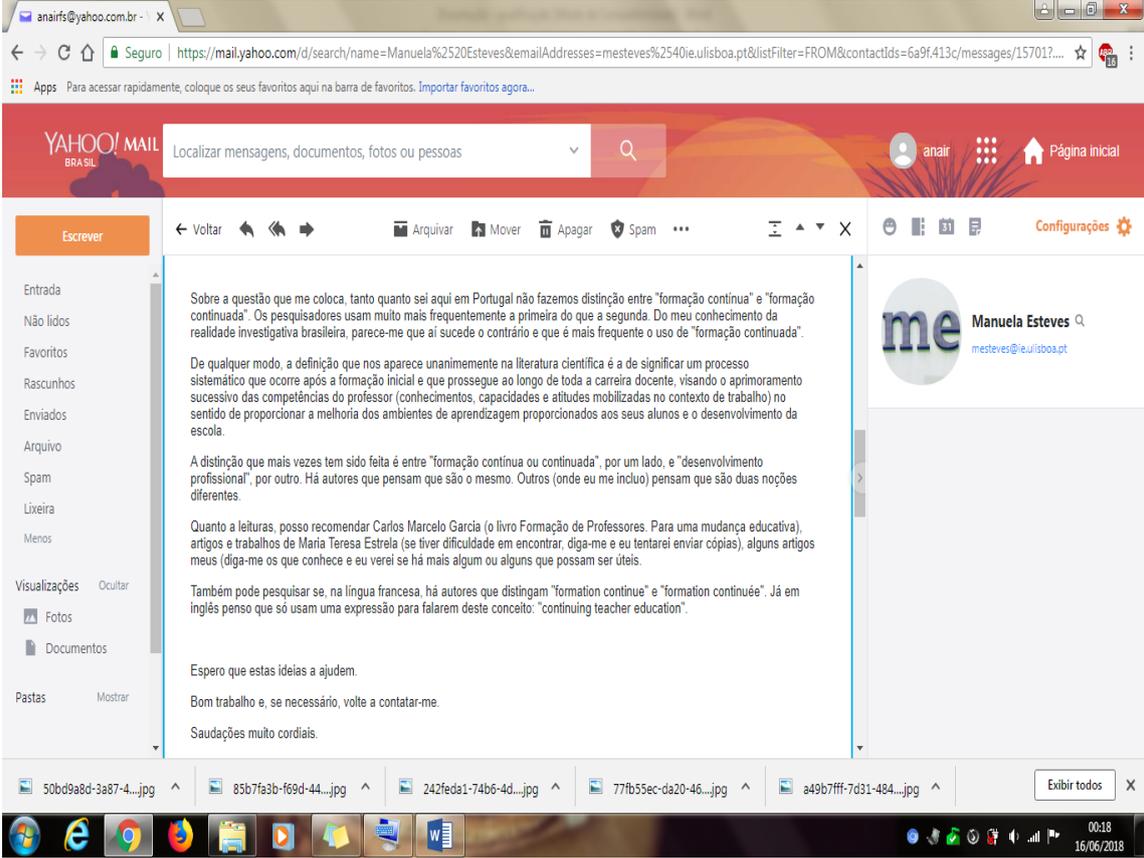
Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida(o).

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

## ANEXO B Correspondência eletrônica enviada aos autores sobre o conceito de Formação Contínua e Formação Continuada



## ANEXO C Respostas dos autores sobre o conceito de Formação Contínua e Formação Continuada



The screenshot shows a web browser window displaying a Yahoo! Mail inbox. The address bar shows the URL: <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Manuela%2520Esteves&emailAddresses=mesteves%2540ie.ulisboa.pt&listFilter=FROM&contactIds=6a9f413c/messages/157017...>. The page header includes the Yahoo! Mail logo, a search bar, and the user's name 'anair'. The email is from 'Manuela Esteves' with the email address 'mesteves@ie.ulisboa.pt'. The email content discusses the distinction between 'formação contínua' and 'formação continuada' in the context of teacher education in Brazil. The email text is as follows:

Sobre a questão que me coloca, tanto quanto sei aqui em Portugal não fazemos distinção entre "formação contínua" e "formação continuada". Os pesquisadores usam muito mais frequentemente a primeira do que a segunda. Do meu conhecimento da realidade investigativa brasileira, parece-me que aí sucede o contrário e que é mais frequente o uso de "formação continuada".

De qualquer modo, a definição que nos aparece unanimemente na literatura científica é a de significar um processo sistemático que ocorre após a formação inicial e que prossegue ao longo de toda a carreira docente, visando o aprimoramento sucessivo das competências do professor (conhecimentos, capacidades e atitudes mobilizadas no contexto de trabalho) no sentido de proporcionar a melhoria dos ambientes de aprendizagem proporcionados aos seus alunos e o desenvolvimento da escola.

A distinção que mais vezes tem sido feita é entre "formação contínua ou continuada", por um lado, e "desenvolvimento profissional", por outro. Há autores que pensam que são o mesmo. Outros (onde eu me incluo) pensam que são duas noções diferentes.

Quanto a leituras, posso recomendar Carlos Marcelo Garcia (o livro Formação de Professores. Para uma mudança educativa), artigos e trabalhos de Maria Teresa Estrela (se tiver dificuldade em encontrar, diga-me e eu tentarei enviar cópias), alguns artigos meus (diga-me os que conhece e eu verei se há mais algum ou alguns que possam ser úteis).

Também pode pesquisar se, na língua francesa, há autores que distingam "formation continue" e "formation continuee". Já em inglês penso que só usam uma expressão para falarem deste conceito: "continuing teacher education".

Espero que estas ideias a ajudem.

Bom trabalho e, se necessário, volte a contactar-me.

Saudações muito cordiais.

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Francisco%2520Imbernon%2520Mu%25C3%25B1oz&emailAddresses=fimbernon%2540ub.edu&listFilter=FROM&contactIds=efe...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

**YAHOO! MAIL** Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair [Página inicial](#)

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam ...

Entrada Não lidos Favoritos Rascunhos Enviados Arquivo Spam Lixeira Menos Visualizações Ocultar Fotos Documentos Pastas Mostrar

**Re: Pesquisa de mestrado** Yahoo/Enviados

**anair araujo de freitas silva** Prezado professor Maurice Tardif. Desde já confesso que sou uma gra 21 de fev às 15:43

**Francisco Imbernon Muñoz** <fimbernon@ub.edu> Para: anairfs@yahoo.com.br 21 de fev às 16:28

Anair:

Las formas formación continuada y formación continua se utilizan en los mismos contextos como formas sinónimas, si bien se puede ver que hay instituciones u organismos que prefieren una u otra forma. Son los mismo.

En el campo de la educación, sobre todo en la de profesores, preferimos, aquí en España, llamar formación permanente y dejar continua o continuada para las empresas.

Cordialmente

Dr. Francisco Imbernon  
www.ub.edu/fodip  
www.ub.edu/obipd  
Universitat de Barcelona

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242feda1-74b6-4d...jpg 77fb55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos

00:23 16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Francisco%2520Imbernon%2520Mu%25C3%25B1oz&emailAddresses=fimbernon%2540ub.edu&listFilter=FROM&contactIds=efe...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

**YAHOO! MAIL** Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair [Página inicial](#)

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam ...

Entrada Não lidos Favoritos Rascunhos Enviados Arquivo Spam Lixeira Menos Visualizações Ocultar Fotos Documentos Pastas Mostrar

**anair araujo de freitas silva** Muitíssimo obrigado, professor. Suas considerações serão valiosas pa 21 de fev às 16:38

**Tardif Maurice** <maurice.tardif@umontreal.ca> Para: anair araujo de freitas silva 21 de fev às 22:59

Boa noite Anair,

Eu não entendi a sua pergunta

Formação contínua e formação continuada são a mesma coisa para mim.

Avec mes cordiales salutations,

Maurice Tardif

De : anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br>  
Répondre à : anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br>  
Date : mercredi 21 février 2018 à 13:43  
À : Maurice Tardif <maurice.tardif@umontreal.ca>  
Objet : Pesquisa de mestrado

> [Mostrar mensagem original](#)

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242feda1-74b6-4d...jpg 77fb55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos

00:24 16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Bernardete%2520Gatti&emailAddresses=gattibe%2540gmail.com&listFilter=FROM&contactIds=2ff0f876/messages/15874?intl=...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

**YAHOO! MAIL** BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Re: Contato via BV FAPESP 2 Yahoo/Enviados

**B** Bernardete Gatti <gattibe@gmail.com> 25 de fev às 12:02  
Para: anairfs@yahoo.com.br

Cara Anair  
Fico feliz com seu contato e em saber que se dedica a estudar a formação de professores. Temos muito a sinalizar e a fazer nessa área, não é? Quanto à sua questão, não há consenso sobre o emprego de um ou outro termo. Temos utilizado no Brasil mais frequentemente "educação continuada", expressão também utilizada nos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Pessoalmente prefiro essa expressão pois ela sinaliza melhor a continuidade em relação a uma formação anterior. Observo que em Portugal é bem frequente o uso de formação contínua. O importante é que os dois termos se referem ao mesmo processo.  
Abraço e bom trabalho  
Bernardete Gatti

O e-mail que utilizo mais frequentemente é este pelo qual lhe respondo.

Em 24 de fevereiro de 2018 11:25, Bernardete Gatti <gatti@fcc.org.br> escreveu:

De: "Centro de Documentação e Informação" <cdi2@fapesp.br>  
Para: gatti@fcc.org.br  
Enviadas: Quarta-feira, 21 de fevereiro de 2018 12:42:46  
Assunto: Contato via BV FAPESP

Prezado(a) Bernardete Angelina Gatti,

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242fed1-74b6-4d...jpg 77fb55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos

00:28  
16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Dario%2520Fiorentini&emailAddresses=dariofiore%2540terra.com.br&listFilter=FROM&contactIds=51027d6a/messages/158567...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

**YAHOO! MAIL** BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Re: RES: Contato via BV FAPESP 2 Yahoo/Enviados

**DF** Dario Fiorentini <dariofiore@terra.com.br> 24 de fev às 11:34  
Para: cdi2@fapesp.br, anairfs@yahoo.com.br  
Cc: "[u]dariofiore@terra.com.br"]@gouda.fapesp.br

Cara Anair,  
A denominação "formação continuada" é uma expressão utilizada no Brasil para se referir à formação (mais ou menos formal) após a conclusão da graduação. Em Portugal e em países de língua espanhola utilizam apenas a expressão "formação contínua". Eu particularmente utilizo as duas, conforme o contexto. Utilizo a expressão "continuada" quando me refiro à formação após a graduação e que se dá geralmente na formação de cursos (como tem sido o significado comum). Mas quando penso e discuto a formação numa perspectiva de desenvolvimento profissional de aprendizagem ao longo da vida e que se dá não apenas em cursos, mas no próprio trabalho, nas reflexões sobre a nossa prática, nas leituras que fazemos, nos congressos que participamos, nos estudos em grupo (principalmente colaborativos)... prefiro denominar "formação contínua", isto é, no sentido de "formação permanente".  
Texto sobre isso:  
Ver livro:  
FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática. São Paulo: Musa Editora, 2005, 223 Sobre tudo a Introdução (p.7-17) e o capítulo: Jimenez Espinosa, A.; FIORENTINI, D. (Re)Significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de matemática da escola e da Universidade (p. 152-174).  
E segue, em anexo, um artigo publicado pelo meu grupo de pesquisa numa revista de Portugal.  
Abraço, Dario

-----Mensagem original-----  
De: Centro de Documentação e Informação [mailto:cdi2@fapesp.br]  
Enviada em: quarta-feira, 21 de fevereiro de 2018 14:54  
Assunto: Contato via BV FAPESP

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242fed1-74b6-4d...jpg 77fb55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos

00:29  
16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Isabel%2520Alarc%25C3%25A3o&emailAddresses=ialarcao%2540ua.pt&listFilter=FROM&contactIds=82c4.c0b5/messages/1572...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

YAHOO! MAIL BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página Inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Re: Pesquisa de mestrado Yahoo/Enviados

anair araujo de Freitas Silva Prezada professora Isabel Alarcão. Desde já confesso que sou uma gr 21 de fev às 15:23

Isabel Alarcão <ialarcao@ua.pt> Para: anair araujo de Freitas Silva 21 de fev às 17:39

Anair  
A resposta é muito simples. Os portugueses usam preferencialmente firmação continua; os brasileiros formação continuada. Quando nos anos 80 começamos a falar na formação permanente sempre usávamos formação continua. Quando, nos anos 90 comecei a contactar os brasileiros apercebi-me que usavam formação continuada. Com a intensificação dos contactos luso-brasileiros os dois termos começam a ser usados indistintamente. O importante é o que significa: formação em permanência. Não conheço bibliografia sobre qualquer distinção entre os dois termos.  
Desejo-lhe bom trabalho  
Isabel Alarcão

Enviado do meu iPad

No dia 21/02/2018, às 18:23, anair araujo de Freitas Silva <anairfs@yahoo.com.br> escreveu:  
> [Mostrar mensagem original](#)

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242feda1-74b6-4d...jpg 77fb55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos

00:30 16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/keyword=novoa/messages/156867:intl=br&lang=pt-BR&partner=none&src=fp>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

YAHOO! MAIL BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página Inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

anair araujo de Freitas Silva Prezada professor Nóvoa. Desde já confesso que... 21 de fev às 13:58

António Manuel Seixas Sampaio Da Nóvoa <novoa@reitoria.ulisboa.pt> Para: anair araujo de Freitas Silva 21 de fev às 14:26

Obrigado.

Em Portugal, falamos de formação continua.  
No Brasil, o conceito mais vulgarizado é de formação continuada.  
Julgo que utilizamos expressões diferentes para tratar da mesma realidade.

Junto anexo dois textos recentes.

UM abraço

António Nóvoa

> [Mostrar mensagem original](#)

09:28 16/06/2018

YAHOO! MAIL BRASIL

Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

Escrever

Entrada 1

Não lidos

Favoritos

Rascunhos

Enviados

Arquivo

Spam

Lixeira

Menos

Visualizações Ocultar

Fotos

Documentos

Pastas Mostrar

Re: Pesquisa de mestrado 3

anair araujo de freitas silva Prezada professora Selma. Desde já confesso que sou uma grande ad 21 de fev às 14:48

Selma Garrido Pimenta <sgpiment@usp.br>  
Para: anair araujo de freitas silva  
Cc: jcfusari@usp.br

Prezada Anair, copio este para o prof Disse que poderá melhor orientar suas leituras. De minha parte, entendi que ri há diferença entre formação contínua e formação continuada. Mas Fusari poderá esclarecer melhor. Um abraço. Selma

Mostrar mensagem original

anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br>  
Para: Selma Garrido Pimenta

Olá professora Selma.

Agradeço imensamente sua atenção e disponibilidade em me atender. Sua opinião também é muito importante.

anair

Página inicial

Configurações

09:53  
16/06/2018

YAHOO! MAIL BRASIL

Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

Escrever

Entrada 2

Não lidos

Favoritos

Rascunhos

Enviados

Arquivo

Spam

Lixeira

Menos

Visualizações Ocultar

Fotos

Documentos

Pastas Mostrar

Re: Pesquisa de mestrado 4

anair araujo de freitas silva Prezado professor Fusari. Desde já confesso que sou uma grande adm 21 de fev às 14:20

Jose Cerchi Fusari Caríssima Anair, bom dia! Pode contar com a minha resposta brevemente. O ide 24 de fev às 09:52

VERA MARIA FERRAO CANDAU <vmfc@puc-rio.br>  
Para: anairfs@yahoo.com.br

Anair

Na minha opinião não existe diferença. Formação contínua é uma expressão utilizada principalmente por autores portugueses e entre os brasileiros se utiliza mais formação continuada.

Atenciosamente

vera

Em 2018-02-21 15:28, anairfs@yahoo.com.br escreveu:  
Prezada professora Vera Candau

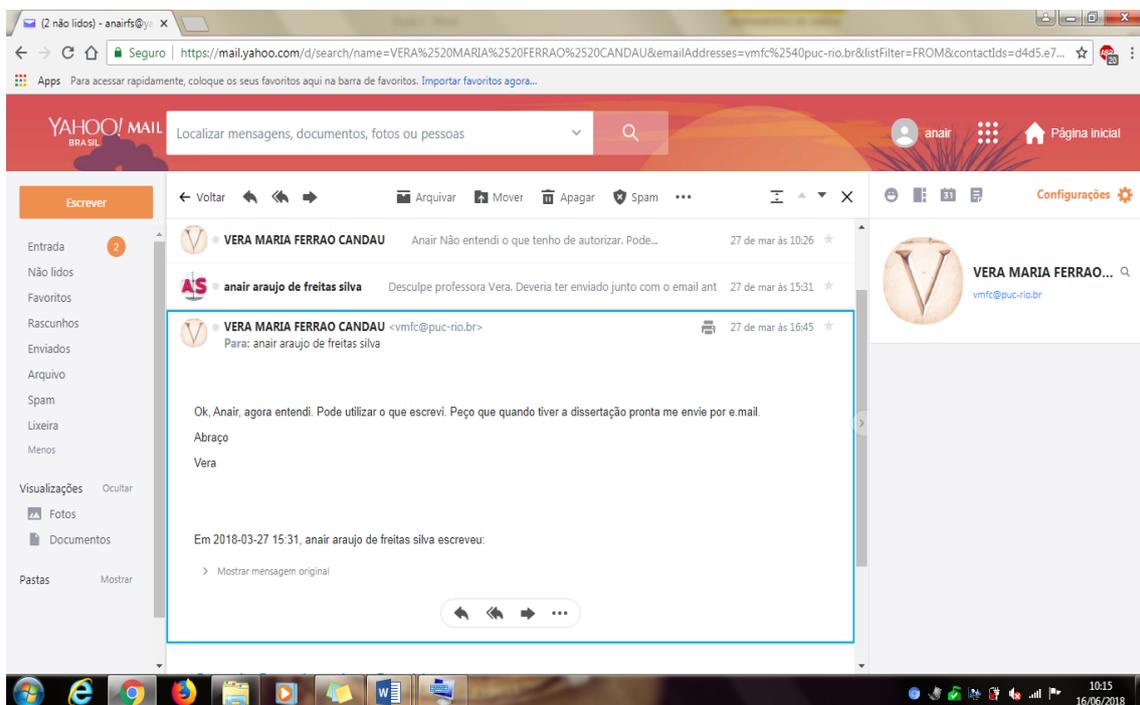
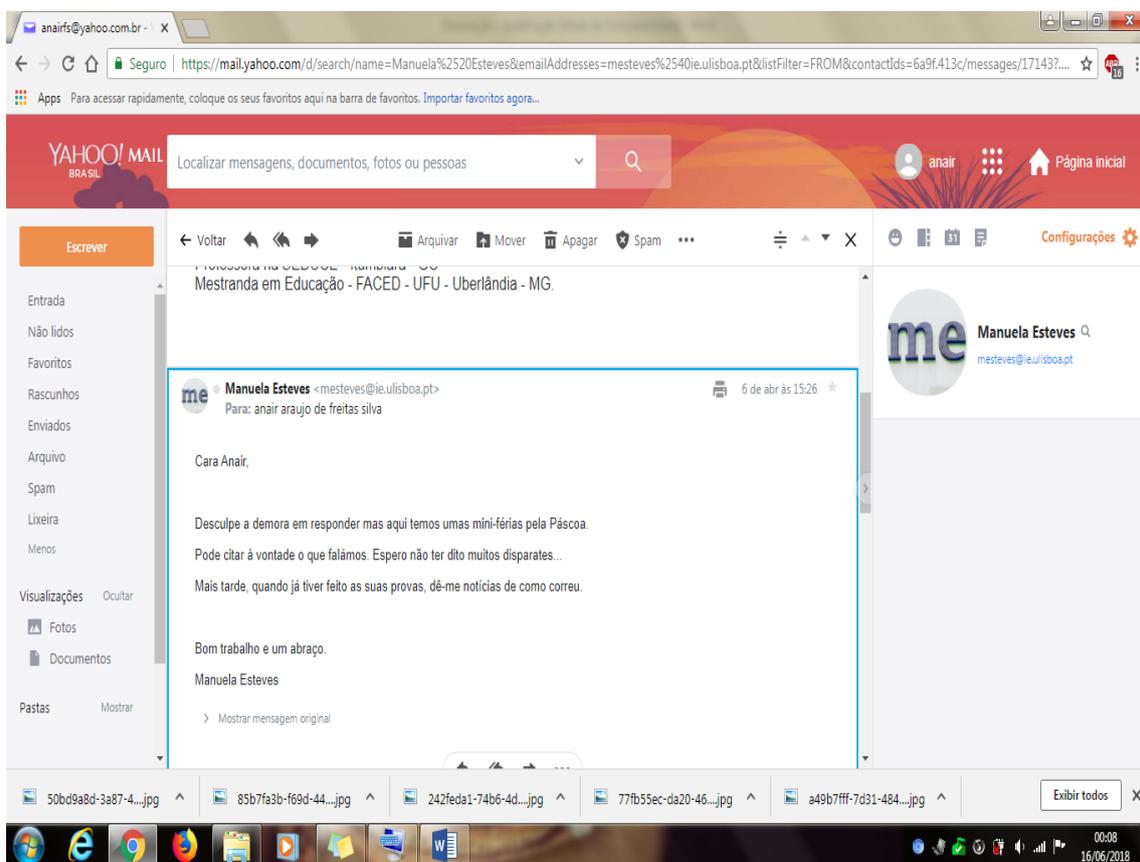
anair

Página inicial

Configurações

10:14  
16/06/2018

## ANEXO D - Autorização dos autores para a utilização de suas falas na dissertação



2 não lidos - anairfs@y... X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Francisco%2520Imbernon%2520Mu%25C3%25B1oz&emailAddresses=fimbernon%2520ub.edu&listFilter=FROM&contactIds=efe...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

YAHOO! MAIL BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Re: Autorização 3 Yahoo/Enviados

anair araujo de freitas silva Olá professor Imbernon. Tudo bem? Hoje, o motivo do meu contato 27 de mar às 08:47

Francisco Imbernon Muñoz <fimbernon@ub.edu> Para: anair araujo de freitas silva 27 de mar às 15:08

Por supuesto que te autorizo. Utilízalo como creas conveniente. No hay problema

Cordialmente  
Francisco Imbernon  
Enviat des del meu iPat

El 27 març 2018, a les 13.49, anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br> va escriure:

Mostrar mensagem original

Aquest correu electrònic i els annexos poden contenir informació confidencial o protegida legalment i està adreçat exclusivament a la persona o entitat destinatària. Si no sou el destinatari final o la persona encarregada de rebre'l, no esteu autoritzat a llegir-lo, retenir-lo, modificar-lo, distribuir-lo, copiar-lo ni a revelar-ne el contingut. Si heu rebut aquest correu electrònic per error, us roguem que n'informeu al remitent i que elimineu del sistema el missatge i el material annex que pugui contenir. Gràcies per la vostra col·laboració.

Este correo electrónico y sus anexos pueden contener información confidencial o legalmente protegida y está exclusivamente dirigido a la persona o entidad destinataria. Si usted no es el destinatario final o la persona encargada de recibirlo, no está autorizado a leerlo, retenerlo, modificarlo, distribuirlo, copiarlo ni a revelar su contenido. Si ha recibido este mensaje electrónico por error, le rogamos que informe al remitente y elimine del sistema el mensaje y el material anexo que pueda contener. Gracias por su colaboración.

10:02 16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Bernardete%2520Gatti&emailAddresses=gattibe%2540gmail.com&listFilter=FROM&contactIds=2ff0.f876/messages/171327.intl=...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

YAHOO! MAIL BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Re: Autorização 3 Yahoo/Enviados

anair araujo de freitas silva Olá professora Bernardete. Tudo bem? Hoje, o motivo do meu conta 27 de mar às 08:43

Bernardete Gatti <gattibe@gmail.com> Para: anair araujo de freitas silva 27 de mar às 09:27

Anair  
Tudo bem. Pode utilizar. Um abraço e bom trabalho.  
Bernardete Gatti

Mostrar mensagem original

anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br> Para: Bernardete Gatti 27 de mar às 09:31

Que bom, professora.

Me sinto privilegiada em poder compartilhar ideias e aprender um pouco com profissionais tão competentes como você.

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242fed1-74b6-4d...jpg 77b55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos X

00:29 16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | <https://mail.yahoo.com/d/search/name=Isabel%2520Alarc%25C3%25A3o&emailAddresses=ialarcao%2540ua.pt&listFilter=FROM&contactIds=82c4.c0b5/messages/1713...>

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

**YAHOO! MAIL** BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página inicial

Escrever

← Voltar ↶ ↷ → Arquivar Mover Apagar Spam ...

Configurações

Entrada

Não lidos

Favoritos

Rascunhos

Enviados

Arquivo

Spam

Lixeira

Menos

Visualizações Ocultar

Fotos

Documentos

Pastas Mostrar

Re: Autorização 3 Yahoo/Enviados

**AS** anair araujo de freitas silva Olá professora Isabel. Tudo bem? Hoje, o motivo do meu contato é f 27 de mar às 08:45

**ia** Isabel Alarcão <ialarcao@ua.pt> Para: anair araujo de freitas silva 27 de mar às 17:35

Sim, Anair, autorizo desde que coloque "na opinião de Isabel Alarcão, ..." pois pode haver outras opiniões. Com votos de Santa Páscoa Isabel Alarcão

Enviado do meu iPad

No dia 27/03/2018, às 12:46, anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br> escreveu:

> Mostrar mensagem original

**AS** anair araujo de freitas silva <anairfs@yahoo.com.br> Para: Isabel Alarcão 27 de mar às 20:00

Sim professora. Reuni várias opiniões nesses diálogos e é isso que pretendo relatar. São colocações

50bd9a8d-3a87-4...jpg 85b7fa3b-f69d-44...jpg 242fedd1-74b6-4d...jpg 77fb55ec-da20-46...jpg a49b7fff-7d31-484...jpg Exibir todos X

00:30 16/06/2018

anairfs@yahoo.com.br - X

Seguro | [https://mail.yahoo.com/d/folders/1/messages/19585?reason=invalid\\_cred](https://mail.yahoo.com/d/folders/1/messages/19585?reason=invalid_cred)

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. [Importar favoritos agora...](#)

**YAHOO! MAIL** BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas

anair Página inicial

Escrever

← Voltar ↶ ↷ → Arquivar Mover Apagar Spam ...

Configurações

Entrada

Não lidos

Favoritos

Rascunhos

Enviados

Arquivo

Spam

Lixeira

Menos

Visualizações Ocultar

Fotos

Documentos

Pastas Mostrar

RES: RES: Contato via BV FAPESP 2 Yahoo/Entrada

**DF** Dario Fiorentini <dariofiore@terra.com.br> Para: anair araujo de freitas silva 16 de jun às 15:22

AUTORIZO a professora Anair Araujo de Freitas Silva a utilizar minha opinião sobre o conceito de formação contínua, nos escritos se seu trabalho relativo à sua dissertação de Mestrado, desde que seja feita a referência "De acordo com Fiorentini..."

Atenciosamente,

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Faculdade de Educação da Unicamp

> Mostrar mensagem original

Introdução.docx ae75d84d-3387-4a...jpg Exibir todos X

15:25 16/06/2018

Sinônimo de Nesse senti X (1 não lido) - anairfs@ya X

Seguro https://mail.yahoo.com/d/folders/1/messages/20194?intl=br&lang=pt-BR&partner=none&src=fp

Apps Para acessar rapidamente, coloque os seus favoritos aqui na barra de favoritos. Importar favoritos agora...

YAHOO! MAIL BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas anair Página inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Entrada 1

Re: Email com o trecho Yahoo/Entrada

anair araujo de Freitas Silva Boa noite professora Selma. Desculpe incomodá-la tanto. Achei n 6 de jul às 18:19

Selma Garrido Pimenta <sgpiment@usp.br> Para: anair araujo de Freitas Silva 6 de jul às 20:27

Anair, acrescente na minha fala o que segue: "No entanto, há autores que entendem que a expressão 'formação contínua' seria mais adequada para se referir à formação de professores nos sistemas de ensino, pois a expressão 'formação continuada' daria uma conotação negativa de que a 'formação inicial' não foi completa, foi falha. Nesse caso, essa seria a diferença entre as duas expressões. Na literatura da área, é mais frequente o uso de ambas como sinônimo." Selma Garrido Pimenta. 06/07/2018, por email.

diretrizes seduce 2016/20 X (11 não lidos) - anairfs@ X

https://mail.yahoo.com/d/search/keyword=tardif/messages/15736?intl=br&lang=pt-BR&partner=none&src=fp

Apps BARBIER, Jean - Mar

YAHOO! MAIL BRASIL Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas anair Página inicial

Escrever Voltar Arquivar Mover Apagar Spam Configurações

Entrada 11

anair araujo de Freitas Silva ..Fevereiro de 2018 23:15, Tardif Maurice... 21 de fev às 23:17

anair araujo de Freitas Silva Olá professor Tardif. Tudo bem? Espero que sim... 16 de jun às 10:10

Tardif Maurice <maurice.tardif@umontreal.ca> Para: anair araujo de Freitas Silva 16 de jun às 21:04

SIM, voce pode utilizar minha opinião sobre o conceito de formação continua. Envoyé de mon iPhone MT

Le 16 juin 2018 à 09:10, anair araujo de Freitas Silva <anairfs@yahoo.com.br<mailto:anairfs@yahoo.com.br>> a écrit :

Olá professor Tardif.

Tudo bem? Espero que sim e que esteja firme nos propósitos de reflexão sobre a formação docente.

Hoje, o motivo do meu contato é o seguinte.

Conforme os diálogos estabelecidos entre nós, no dia 21 de fevereiro (email anterior a esse), você deu sua opinião sobre o conceito de formação continua e continuada. Essas reflexões conceituais fazem parte da minha dissertação de mestrado e agora estou escrevendo sobre os diálogos que estabeleci com alguns autores, dos quais você é um deles.

Gostaria de saber se me autoriza a utilizar sua opinião sobre o conceito de formação contínua, nos escritos do meu trabalho. Ressalto que será colocado "De acordo com Tardif..."

E também, o email de autorização será anexado no trabalho.

09:40 10/07/2018

The screenshot shows a web browser window displaying the Yahoo! Mail interface. The address bar shows the URL: <https://mail.yahoo.com/d/search/keyword=novoa/messages/23509?intl=br&lang=pt-BR&partner=none&src=fp>. The page header includes the Yahoo! Mail logo and a search bar with the text "Localizar mensagens, documentos, fotos ou pessoas". The user's name "anair" and a "Página inicial" link are visible in the top right.

The left sidebar contains navigation options: "Escrever", "Entrada" (9), "Não lidos", "Favoritos", "Rascunhos" (1), "Enviados", "Arquivo", "Spam", "Lixeira", "Menos", "Visualizações" (Ocultar), "Fotos", "Documentos", and "Pastas" (Mostrar).

The main content area shows an email from **António Manuel Seixas Sampaio Da Nóvoa** (mailto:novoa@reitoria.ulisboa.pt) sent on October 19th at 12:05. The recipient is **anair araujo de freitas silva**. The email body contains the text: "de acordo. antónio nóvoa". Below the text is a link to "Mostrar mensagem original". At the bottom of the email, there are options: "Responder, Responder a todos ou Encaminhar".

The right sidebar shows the profile of the recipient, "anair araujo de freitas silva", with a profile picture and contact information: "anairfs@yahoo.com.br" and "+55 64 99205-5806".

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date and time: "09:50 13/11/2018".

## ANEXO E – Transcrição das cartas escritas pelos professores

Itumbiara, 15 de outubro de 2018.

Olá, querida pesquisadora,

*Ao sentar-me hoje para escrever para você, coincidentemente, dia do professor, vislumbrei o meu primeiro dia como professora, após quatro anos de formada em Letras, em uma universidade particular, com ajuda de bolsa, trabalhando o dia todo e com um filho pequeno, não me sentia preparada pedagogicamente, muito menos conteudisticamente.*

O que tenho a ensinar? É uma pergunta latente em meu ser. Então recobro o básico do que seria uma professora: o currículo, as matérias. Mas, não foi essa a referência de professora que tive e que me inspirou em Letras. *Aquela pequena mulher, com seus cabelos grisalhos, sorriso fácil, que compartilhava conosco as lutas diárias de sua vida, num entrecotar de aula e prosa. Nos ensinou mais do que orações coordenadas e subordinadas, ensinou-nos a reconhecer nosso corpo, a nos respeitar, a nos valorizar como mulher. Professora XXXXXXXXX, minha professora de Português, inspirou-me a querer ser um pouquinho dela em sala de aula.*

Menos conteudisticamente; já ouvia até que usamos apenas 2% do que aprendemos na escola. *Conteúdo. Mas, a experiência, a convivência, o aprendizado, as amizades, as vidas compartilhadas. Tudo que vivi como aluna reflete na minha vida como professora. É por isso que vejo essa profissão como um constante recomeço, todo início de ano é o primeiro dia de aula para mim. Tenho que conhecer meus alunos, aprender seus nomes, reconhecer suas letras, suas dificuldades, suas habilidades, traçar um caminho para ensiná-los um pouco do meu pouco saber.*

E quando já consigo perceber as dificuldades dos meus alunos, esbarro a minha maior dificuldade: *como ajudar o meu aluno de 9º ano, de 1ª série que mal sabe ler e compreender os discursos, ou simples textos?*

Cara Anair, essa dificuldade minha, instigou-me a escrever uma outra carta, depois de ter assistido *um filme que a SEDUCE propôs como um momento do trabalho coletivo desse ano. Porém, não tive oportunidade de ler meu texto para ninguém e o guardei. Espero não fugir ao tema ao transcrevê-lo para você:*

*“O filme Como Estrelas na Terra é emocionante. Inicialmente, pensei tratar-se do professor ser a estrela, mas ao começar a história, a estrela era o pequeno Ishaam.*

*Porém o que mais me preocupou, antes, durante e após o filme foi a última pergunta do roteiro entregue na entrada do teatro: “De que maneira você age diante da percepção de um aluno com dificuldades de aprendizagem?”*

*O que fez o professor que salvou Ishaam? Ele analisou as dificuldades do aluno, identificou a causa, procurou a família para buscar apoio e os sensibilizou, depois, foi ao diretor da escola e pediu para deixá-lo ajudar o garoto, mostrou ao gestor como iria ajudar o menino.*

O professor tinha três horas da sua semana para atender Ishaam, na leitura, escrita, matemática. Ele usou a arte, especificamente, a pintura, para mostrar ao pequeno o seu próprio talento.

Nesse momento, volto ao meu primeiro comentário a respeito da pergunta: Como vou me concentrar em um aluno e deixar os outros derrubarem a sala?

Depois, outro pensamento, durante o filme, quando o professor Ram reservou três horas de sua semana para o aluno: Como eu posso fazer isso, se custo a ter tempo para fazer meus trabalhos da escola?

E por fim e o mais angustiante questionamento: Como posso ajudar um aluno com dislexia?

Eu não fui preparada para isso, o professor de Ishaam conhecia o problema, vivei o problema e teve ajuda para superá-lo, portanto, ele é diferente dos outros.

Nesse momento, exatamente, às três da manhã de domingo, eu acordei. Vieram tantas reflexões.

O professor comum, vamos dizer assim, não pode ser como o Ram Shankar, porque é barrado por esses questionamentos. Cheguei a uma triste conclusão: eu não consegui, até hoje, ajudar realmente um aluno que mostrou dificuldade de aprendizagem.

E então, sem ser medíocre, não sei bem se seria essa a palavra, pensei no aluno XXXXXXXX que passara na porta da minha casa, no sábado à noite. Ao vê-lo, lembrei-me do que ele fez em sala de aula e que me marcou. Então o chamei. Ele voltou, me abraçou. E eu relembrei o acontecido. Disse: Era uma segunda-feira, você, na sua cadeira, falou alto que estava de luto, pois a Whitney Houston havia morrido. Os outros: Quem é essa? E você: que povo sem cultura.

Assim é o professor, penso eu, cheio de marcas, de histórias, de barreiras, também tem tantas dificuldades a serem superadas. Tem suas referências, eu, por exemplo, estou aqui hoje, por influência de uma professora, XXXXXXXXXXX. Tenho tanto respeito por todos os meus professores. XXXXXXXX a quem não consigo, jamais, conseguirei ver como colega de trabalho, por isso, lhe chamo: Professor XXXXXXXX, o senhor...Admiro tanto a sabedoria, a experiência de todos que estão aqui (no colégio em que trabalho), que estiveram aqui.

Eu fui ajudada. Muito. Aprendi demais com todos os professores que tive, jamais serei como minha inspiradora. No entanto, é com eles que mais aprendi nesses oito anos de sala de aula: os alunos. Por isso, eu sinto uma angústia ao pensar agora, no XXXXXXXX do 6º G, no XXXXXXXX, no XXXXXXXX, do 6º I, no XXXXXXX do 6º H, no XXXXXXX 1º B, XXXXXXXX 1º A. Eles têm os seus talentos. Mas não sei como posso fazê-los bilhar!"

Essa carta foi escrita em um momento de muita reflexão, Anair. E como perceber angustia-me bastante não saber lidar com as dificuldades dos meus alunos.

Sinto necessidade de formação que me mostre como. Como fazer do meu trabalho um instrumento de mudança real na vida de alguns alunos, assim como a escola, a educação foram em minha vida.

Anseio pelo dia que os momentos de trabalhos coletivos na escola, sejam para ajudar a prática pedagógica. Ou que, haja outros momentos de estudo, de formação com pessoas que possam mostrar o caminho do COMO.

Então, voltando ao meu primeiro dia de aula como professora, foi assustador, para uma recém-formada, entrar em uma 3ª série, com alunos ávidos por saber, desafiadores. Com a minha pouca bagagem, humilde, receosa, cautelosa, iniciei...

Espero conseguir continuar nesse caminho da educação, apesar de ver algumas transformações sociais, econômicas e culturais que aterrorizam o fim de profissões milenares. E a desvalorização do professor em constante escalada, talvez, um dia deixe de encher os olhos, no entanto, uma forma de retroceder é a formação firme, constante, consciente, política e valorativa de professores. Formação de pessoas capacitadas a ajudar pessoas a descobrirem-se como parte do processo de aprendizado e da transformação. Pessoas que podem/possam ajudar o outro brilhar!

Aluna Inspirada  
(Professor D6)

Itumbiara, 10 de outubro de 2018.

Prezada pesquisadora,

*É com imensa satisfação que venho através desta, apresentar a você minhas reflexões sobre “ser professora”, e assim, quem sabe dar minha parcela de contribuição para este importante estudo envolvendo as práticas de ensino.*

*Eu costumo dizer que eu já estava predestinada a “ser professora”. Quando eu era criança, um dia minha mãe olhou para as minhas mãos e disse: “Você tem mãos de professora. Vai ser professora!” Acho que foi um tipo de “profecia”, pois mesmo que eu tenha dedicado a maior parte da minha vida ao jornalismo (autodidata), a educação sempre me fascinou.*

*Aqui na minha cidade não tem curso de jornalismo e por isso, em 2004 entrei para a faculdade de Letras. Eu imaginava que o curso poderia me ajudar a desenvolver minhas funções também como jornalista e ajudou muito. A partir de 2010 comecei a conciliar as duas profissões, radialista e professora e em 2016, optei por ficar apenas na educação. Eu imaginava que todo cansaço que eu sentia, toda falta de tempo de me dedicar melhor às aulas, à busca por novas práticas pedagógicas era por culpa do tempo. Com duas profissões era impossível fazer bem feito qualquer umas das duas. E assim no momento estou apenas como professora.*

*Ah,... meus alunos dizem que sou muito brava (risos). Eu até tento não ser tão brava, mas aí eles começam a extrapolar e eu fico brava de novo. De maneira geral, sigo a linha mais firme mesmo, pois meus melhores professores eram assim. Eles eram exigentes, mas também estavam sempre dispostos a nos ajudar, e assim eu vou me constituindo professora. Sempre com o objetivo de oferecer a melhor aula para meu aluno, mas ai daquele que não me deixar dar aula!*

*No início deste ano ingressei na pós-graduação, afinal, aprimorar, aperfeiçoar são necessidades básicas para um professor. Não vejo muitas ações formativas voltadas ao professor na minha escola. Muitas das vezes, os momentos que poderiam ser formativos, acabam sendo os momentos em que “uns dedinhos aparecem enriste aos nossos narizes” perguntando: o que você tem feito para que seu aluno tenha êxito no ano letivo? E esses dedinhos vêm de todas as partes, especialmente dos órgãos gestores da educação do Estado. Por isso decidi trilhar meu próprio caminho e iniciei a pós-graduação.*

*O curso tem sido enriquecedor, na medida do possível. É que eu fui percebendo que a minha falta de tempo para me dedicar às novas práticas, não era por culpa da minha outra profissão. Eu descobri, na verdade confirmei que ser professor é um sacerdócio, e como tal, é cada vez mais exigente com aqueles que decidem se dedicar exclusivamente a esta prática e assim, claro, tenho sentido um misto de prazer nas pequenas conquistas do dia a dia, com os alunos, angústias por perceber que estamos muito longe daquilo que seria o ideal em educação e desejo de promover práticas realmente significativas para o nosso aluno.*

*O problema é que todo esse desejo de fazer mais e melhor pela educação acaba se sucumbindo ao exaustivo trabalho do professor no dia a dia. A situação fica ainda mais difícil quando o professor não é*

efetivo, ou seja, não é concursado. Sabemos que mesmo o professor concursado tem um salário muito aquém do que realmente merece. No caso de um contrato temporário a situação é pior, porque além do salário pago ser menor, ele ainda tem de lidar com as inseguranças de um contrato que pode ser encerrado à qualquer momento. Mas o que realmente interfere na prática não é tanto a questão de o contrato poder ser encerrado a qualquer momento. O baixo valor da hora aula obriga o professor a pegar uma carga horária muito grande para que ele possa manter o básico para sobrevivência sua e de sua família. Imagina se um professor, uma professora no caso, pode “se dar ao luxo” de contratar uma diarista para ajudá-la a cuidar de sua casa enquanto ela cuida de fazer um bom planejamento de aula, de pesquisar atividades, de estudar, etc. Claro que isso não é possível, a menos que o professor tenha outra fonte de renda, ou seja, a desvalorização do profissional da educação é um dos fatores que também angustiam.

Como professora, eu gostaria de poder me dedicar melhor às aulas de produção textual, com mais tempo para fazer a correção minuciosa nos textos produzidos, apontar as novas possibilidades de escrita, sentar com o aluno e mostrar o que pode ser melhorado, mas essa tarefa é praticamente impossível. Um professor que tem carga horária de 36 h/as semanais analisa (corrige) uma média de 900 documentos por mês entre trabalhos, avaliações e outras atividades. Isso faz com que o trabalho com redações seja inviável se levarmos em conta o tempo que se leva para uma correção adequada e o valor que se ganha para trabalhar com redações. E depois temos que lidar com as opiniões de especialistas que ao analisar dados da educação básica, dizem que a maior parte do problema está nos professores “que muitas das vezes não têm preparo” para estar em uma sala de aula. E como se preparar não é mesmo? Com qual tempo? E com que recurso financeiro?

Apesar dos desafios enfrentados (esses são apenas alguns) acredito no poder transformador da educação e espero que um dia possamos ser reconhecidos com a devida importância que temos na formação de crianças, jovens e adultos. Por isso, sigo me caminho trabalhando, estudando e dando o melhor de mim, acreditando em dias melhores para todos nós.

Eu planejei contar coisas mais positivas do que desabafar, talvez “a culpa seja do encerramento do bimestre”. De qualquer forma espero que esta reflexão tenha sido útil para seus estudos.

Abraços!

P.S. Se possível, gostaria de ter acesso ao seu trabalho concluído. Acredito que será mais uma grande oportunidade de refletir sobre nossas práticas diárias na educação.

(Professor D4)