



UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
RAFAELA MARIANE SOUSA NUNES DA SILVA

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA-MG**

UBERABA/MG
2019

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba- Uniube, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino

**Uberaba-MG
2019**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Silva, Rafaela Mariane Sousa Nunes da.
S38n Diagnóstico de necessidade de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG / Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva. – Uberaba, 2019.
152 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Formação continuada. 2. Professores – Formação. 3. Educação básica. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.12

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10/10/2019

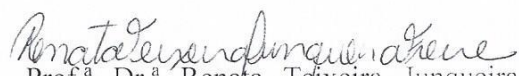
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra da
Madeira Freitas
PUC Goiás – Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.



Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira
Freire
UNIUBE – Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de amor e sabedoria inesgotáveis, à minha mãe, meu pai (*in memoriam*), irmãs, meu amor e amigos, meu sustento de onde tiro forças e coragem, dedico essa conquista e todas as demais que estão por vir. Dedico também aos meus colegas de profissão e a todos aqueles, que assim como eu, sonham com um mundo melhor, e acreditam que a única maneira capaz de fazer isso, é por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que permitiu minha existência e planejou cada um dos meus passos nessa jornada chamada vida. Nada disso seria possível sem a permissão dEle. Obrigada, Pai!

Aos meus pais, dois guerreiros, agradeço pela vida e pelo amor sempre em abundância. Obrigada pela confiança depositada em mim desde os primeiros anos de minha existência e por todo incentivo sem medidas. Mamãe, mulher de fibra, que precisou se tornar a mulher da casa quando meu pai veio a faltar, você é e sempre será o motivo por quem eu acordo e vou à luta todos os dias, nunca se esqueça disso. Devo o mundo a você e ao meu pai. Essa conquista, minha rainha, é nossa!

À minha irmã Daniela, minha metade, que sempre acreditou em mim e nunca me poupou de elogios, incentivos, palavras de carinho e mimos constantes, a minha eterna gratidão. Se hoje sou uma apaixonada pela educação, devo a você, que me carregou no colo para o curso de Pedagogia.

À minha irmã Meire, minha gêmea, que está sempre por perto quando eu mais preciso, pela amizade, cumplicidade e compreensão, meu muito obrigada!

Aos meus dois sobrinhos/afilhados, Pedro Netto e Lorenzo, obrigada por fazerem meu coração transbordar de amor e ternura. Vocês são os homens mais importantes da minha vida!

Ao meu grande amor, pela paciência, compreensão, carinho, cuidado e incentivo, minha eterna gratidão. Obrigada por embarcar nessa comigo desde o início, por entender minha ausência, por segurar minhas mãos, limpar minhas lágrimas quando elas insistiam em cair e por fim, obrigada por fazer do meu sonho, nossa realidade. Essa conquista também é sua!

À minha família, tudo que eu tenho de mais valioso nessa vida, obrigada por estarem sempre presentes, por todo o afeto e por todos os momentos maravilhosos que desfrutamos juntos. Gui, Naná, Ju, Pô, Taci, Vaininho, Nandinho, Lu, Li, Negão, Pri e Rici, meus irmãos de coração, com quem compartilho de um amor único, imensurável e infinito, obrigada por tanto!

Aos meus amigos, em especial, Luciana e Juliana, que estão sempre comigo, presentes de Deus em minha vida, obrigada por tornarem minha vida mais leve e mais feliz!

Aos colegas que a pós-graduação me proporcionou, obrigada por todo aprendizado, pelas trocas, pelas palavras de conforto e incentivo, vocês são incríveis. Ana Paula, Gustavo,

Lidiana e Nídia, obrigada por toda cumplicidade, amizade e companheirismo, vocês têm um lugar muito especial no meu coração.

Ao meu orientador Orlando Fernández Aquino, companheiro dessa árdua jornada, fonte riquíssima de saber, obrigada pela confiança, pelo apoio, por todo o aprendizado e por extrair o que há de melhor em mim. Você foi fundamental nesse processo.

Aos meus professores, obrigada por me proporcionarem tanto conhecimento em um espaço tão curto de tempo. Eu não tenho palavras para expressar o tamanho da minha gratidão. Esse Programa tem os melhores professores!

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha equipe gestora, Uiara e Alessandra, por possibilitarem a realização do meu sonho e me incentivarem a não desistir. Obrigada pela sensibilidade e por tornarem isso possível. Deus não poderia ter me reservado pessoas melhores!

A todos vocês, meu muitíssimo obrigado!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES-** Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CAT-** Certificado de Avaliação de Título
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- CONAE-** Conferência Nacional de Educação
- DCN-** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DP-** Desenvolvimento Profissional
- DPD-** Desenvolvimento Profissional Docente
- EaD-** Educação a Distância
- ENADE-** Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM-** Exame Nacional do Ensino Médio
- HTPC-** Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES-** Instituto de Ensino Superior
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC-** Ministério da Educação
- PARFOR-** Programa Nacional de Formação de Professores
- PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCR-** Planos de Carreira e Remuneração
- PDE-** Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDEMG-** Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais
- PDI-** Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIBID-** Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
- PNE-** Plano Nacional de Educação
- PPC-** Projeto Pedagógico de Curso
- PPP-** Projeto Político Pedagógico
- SEEMG-** Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
- UAB-** Universidade Aberta do Brasil
- UNESCO-** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNIUBE-** Universidade de Uberaba
- URSS-** União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Mapa Conceitual: Formação Continuada na Perspectiva da Teoria da Atividade.....	49
Figura 02- Gráfico: Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, segundo o período de criação, por estados.....	62
Figura 03- Gráfico: Percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada- 2012-2017	66
Figura 04- Gráfico: Proporção de professores quanto ao sexo.....	80
Figura 05- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por anos de experiência	82
Figura 06- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por formação acadêmica	83
Figura 07- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por funções de gestão desempenhadas nos últimos cinco anos.....	85
Figura 08- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por níveis de atuação	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Percentual de Unidades Federativas que atendem integralmente à Meta 18.....	62
Tabela 2- Dados sociodemográficos dos professores	81
Tabela 3- Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada.....	89
Tabela 4- Grau de satisfação com os tipos de atividades de formação continuada.....	90
Tabela 5- Impacto da formação na aprendizagem dos professores	99
Tabela 6- Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos .	104
Tabela 7- Atividades alternativas/ paralelas realizadas	107

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	14
2- <i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS</i>	20
2.1 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEITOS RELACIONADOS	20
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DISCUSSÃO CONCEITUAL E ALGUNS ASPECTOS LEGAIS	27
2.3 REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	30
2.4 PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	33
2.5 OS CICLOS DE VIDA DOS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
2.6- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DA ATIVIDADE HUMANA.....	45
3- <i>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA VISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL</i>	54
3.1 A BASE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS NECESSÁRIOS.....	55
3.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96.....	63
3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	66
3.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA QUE REGE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS- PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS 2011-2021.....	72
4- <i>TRAJETÓRIA DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS</i>	75
4.1 DA PESQUISA: DELINEAMENTO METODOLÓGICO	76
4.1.1 SELEÇÃO DOS PROFESSORES- CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	77
4.1.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	79
4.1.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	79

4.2 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO CONTINUADA PELA ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA-MG.	79
4.2.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PROFESSORES:	81
4.2.2 QUANTO AO GRAU DE SATISFAÇÃO COM OS CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES E AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA (VER TABELAS 3 E 4):	89
FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.	91
4.2.3 O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES (VER TABELA 5):	99
4.2.4 O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA SALA DE AULA E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (VER TABELA 6):	104
4.2.5 ATIVIDADES ALTERNATIVAS/PARALELAS REALIZADAS (VER TABELA 7):	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	123
APÊNDICE I- QUANTITATIVO DE TURMAS/ PROFESSORES REGENTES DE TURMA DO 1º AO 5º ANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERABA-MG.	123
ANEXOS	124
ANEXO I- FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS	124
ANEXO II- FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	125
ANEXO III- QUESTIONÁRIO	126
QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	126
ANEXO IV- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134

RESUMO

Esse estudo se insere na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem da Universidade de Uberaba– UNIUBE, no contexto da formação continuada das escolas estaduais da cidade de Uberaba-MG e está inserido no Projeto guarda-chuva: “Formação Continuada de Professores em Minas Gerais: políticas, programas, necessidades e impactos na aprendizagem dos alunos”, coordenado pelo orientador desta pesquisa, Dr. Orlando Fernández Aquino. O *objeto* da investigação dessa dissertação consubstanciou-se nas necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública Estadual de Uberaba, MG. O *problema* da pesquisa formulou-se da seguinte maneira: Quais são as necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Uberaba, MG? De acordo com isso, o *objetivo geral* da pesquisa consistiu em identificar as necessidades de formação continuada desses professores. Partiu-se da *hipótese* de que a identificação das necessidades de formação continuada de professores do ensino fundamental I da Secretaria Estadual de Uberaba– MG poderiam contribuir para a ressignificação da formação continuada dos professores dessa rede e nível de ensino. A metodologia está composta por três métodos correlacionados, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, esta última mediante a aplicação de questionário a uma amostra de professores. A análise dos dados realizou-se com auxílio do Software Microsoft Excel. A triangulação das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, permitiu-nos aproximar das necessidades formativas dos docentes atuantes nos anos iniciais dessa rede de ensino. Constatou-se inúmeras insatisfações dos sujeitos da pesquisa no que tange a suas formações continuadas, assim como, pouco impacto dessas na aprendizagem dos professores e dos alunos. A pesquisa aspira a contribuir com a melhoria das propostas da rede estadual de ensino de Uberaba, MG, para a formação continuada dos professores de ensino fundamental e, em consequência, a melhora da qualidade da educação no município. Os resultados da pesquisa possuem um caráter fundamental para formulação de futuras políticas para formação de professores e podem servir de ponto de partida para a implementação de estratégias e ações nesse importante campo do conhecimento.

Palavras-chaves: Educação Básica. Necessidades Formativas de Professores. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study is part of the research line: Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process of the University of Uberaba - UNIUBE, in the context of the continuing education of the state schools of the city of Uberaba-MG and is inserted in. Umbrella Project: “Continuing Teacher Education in Minas Gerais: Policies, Programs, Needs and Impacts on Student Learning”, coordinated by the research advisor, Dr. Orlando Fernández Aquino. The object of the investigation of this dissertation was based on the continuing education needs of teachers from the early years of elementary school of the public school of Uberaba, MG. The research problem was formulated as follows: What are the continuing education needs of teachers in the early years of elementary school in the Uberaba, MG state network? Accordingly, the general objective of the research was to identify the continuing education needs of these teachers. It was hypothesized that the identification of the continuing education needs of elementary school teachers of the Uberaba - MG State Secretariat could contribute to the redefinition of the continuing education of teachers of this

network and level of education. The methodology consists of three correlated methods, namely: bibliographic research, documentary research and field research, the latter by applying a questionnaire to a sample of teachers. Data analysis was performed with the aid of Microsoft Excel Software. The triangulation of bibliographic, documental and field research allowed us to approach the formative needs of the teachers working in the early years of this education network. There were innumerable dissatisfactions of the research subjects regarding their continuing education, as well as little impact on the learning of teachers and students. The research aims to contribute to the improvement of the proposals of the state school system of Uberaba, MG, for the continuing education of elementary school teachers and, consequently, the improvement of the quality of education in the municipality. The research results are fundamental for the formulation of future teacher education policies and can serve as a starting point for the implementation of strategies and actions in this important field of knowledge.

Keywords: Basic education. Teacher training needs. Continuing Formation.

1- INTRODUÇÃO

Para uma melhor compreensão sobre meu interesse pelo objeto de pesquisa, apresento um memorial da minha trajetória profissional.

Lembro-me ainda com clareza de detalhes, das minhas expectativas no início da graduação em Pedagogia. Ainda não havia completado nem os dezoito anos e logo, logo eu começaria a fazer diferença na vida das pessoas e no mundo, por meio da educação. Pensava que sairia dali totalmente preparada para uma sala de aula e para todo e qualquer desafio que viesse aparecer ao longo de minha carreira profissional. Ansiava o início das disciplinas de didática e metodologias, onde finalmente iria aprender “como dar aula”. As disciplinas vieram a partir do segundo ano, e com o decorrer das aulas senti que elas não seriam suficientes para entrar numa sala de aula com todo o conhecimento científico de que eu precisava. Aguardei, então, com a mesma ansiedade, a entrada no campo de estágio, pois, talvez fosse isso que estivesse faltando em minha formação. Estudei a teoria por dois anos e nos dois últimos anos, fui para o campo de estágio. Deveria cumprir uma quantidade de horas na educação infantil e o restante nos anos iniciais da educação básica.

Iniciei meu estágio pela educação infantil, lugar esse onde me deparei com a minha primeira decepção em relação à formação de professores. A professora que me recebeu em sua sala de aula, mal me cumprimentava e eu tinha receio até de perguntar sobre assuntos relacionados ao estágio. Minha então professora de estágio da Universidade, falou-nos da dificuldade de os professores aceitarem estagiários em suas salas de aula, logo, a melhor estratégia era somente observar e permanecer intacta, para que nossa presença nem fosse notada. Hoje, sei que o fato de os professores não aceitarem estagiários é uma dura e triste realidade, que precisa ser mudada urgentemente.

Os alunos da instituição infantil onde estava estagiando entravam às 7 horas da manhã e às 8 horas iam para o café da manhã, retornando para sala logo em seguida. Todos os dias, ininterruptamente e rotineiramente, as crianças assistiam desenhos da hora que chegavam até às 9 horas da manhã, parando somente para o café da manhã. Às 9 horas da manhã, pontualmente, a professora se levantava de sua cadeira e caminhava sentido à televisão para desligá-la e começar, enfim, sua aula. Nesse momento, ela enfileirava as carteiras, e colocava as crianças sentadas sempre da mesma forma, uma atrás da outra, como se fosse um ritual. Suas atividades eram todas xerocopiadas. Nem um só dia em que eu estive lá, ela ofereceu qualquer outro tipo de atividade àquelas crianças de cinco anos. Foi ali que começaram meus

mais profundos questionamentos sobre a educação: E o movimento, a brincadeira e o brinqueado, tão defendido nas aulas, principalmente naquelas de psicomotricidade e de desenvolvimento infantil? E a organização do tempo e do espaço tão defendido nas aulas de currículo? E o conhecimento do desenvolvimento infantil que a criança aprende e se desenvolve por meio das interações e das trocas com seus pares? Cadê a música, a dança, os jogos, as brincadeiras, a organização do tempo e do espaço, as atividades nas áreas externas, a oportunização de diferentes vivências?

Quando cheguei para estagiar nos anos iniciais do ensino fundamental, não foi diferente, continuei observando durante um tempo e, depois de algumas semanas, a diretora perguntou se eu poderia ficar no refeitório, ajudando na leitura dos alunos com dificuldade de aprendizagem, e foi assim que minha experiência no campo de estágio se findou, cheio de angústias e decepções.

Todos os conceitos aprendidos até ali sobre educação, Educação Infantil, Educação Básica, professor, desenvolvimento infantil, organização do tempo-espaço escolar, currículo, didática, entre outros tão importantes, foram quase ou totalmente em desconforto com minhas vivências no estágio. Em outras palavras, meu estágio não tivera nenhum caráter formativo e eu me via de novo sem saber como preparar uma aula e o que fazer quando enfim, adentrasse numa sala de aula.

Formei-me no final de 2009, com um misto de sentimentos indescritíveis que iam desde a felicidade extrema até o mais incômodo dos sofrimentos, o que Huberman (1995), chamaria de sentimentos típicos da “entrada na carreira”, caracterizados pela “descoberta” e pela “sobrevivência”, que discorreremos melhor no primeiro capítulo desse estudo. Prestei um processo seletivo do município para professora, e para minha surpresa, fui a primeira a ser chamada, o que levaram a me dar logo, um cargo e uma dobra. Eu precisava delinear meus próprios caminhos a partir dali, sem experiência e dotada tão somente de vontade de aprender.

Entrei em uma instituição de Educação Infantil, onde a equipe começava a se formar ali naquele momento, éramos todos lagartos em busca da metamorfose. Hoje quando olho para trás, tenho a impressão de que aprendemos juntas, fomos montando estratégias e trocando saberes em processos totalmente informais, mas de grande valia para nossa formação. Fomos buscando, crescendo e evoluindo como profissionais e como pessoas, em um processo de troca permanente. Talvez eu nunca consiga ser borboleta, mas se eu não conseguir, eu vou tentar chegar o mais perto possível.

Assim que entrei nessa instituição, a Secretaria de Educação começou a se organizar para oferecimento da formação continuada, que aconteceria uma vez por mês, no extra turno.

Os profissionais, gestão e coordenação não receberam capacitação para isso, de início, apenas algumas instruções. Lembro-me que passávamos, inicialmente, no máximo uma hora e meia, lanchando, discutindo alguns assuntos aleatórios, tais como, o que faríamos na Páscoa, quando seria nossa festa junina, o que cada um iria fazer, estratégias para conseguir as lembrancinhas de Natal, entre outros assuntos, e os famosos “recadinhos do coração”, que eram sempre os mesmos: cuidado com o atraso na hora da chegada, não gritem com as crianças, saiam mais da sala com os meninos, não deixem os meninos descalços, não deixem os meninos sozinhos em sala, cuidado para não trocarem as roupas das mochilas, entre outros, com pouco ou nenhum caráter formativo.

Após três anos de formada e na prefeitura, passei no concurso do estado, sendo nomeada em meados de 2013. A formação continuada lá intitulada de “Módulo II”, seguia as mesmas configurações da Prefeitura.

Com o passar dos anos, as Secretarias Municipal e Estadual começaram a mostrar preocupação com a formação dos formadores, o que considerei um passo valioso, visto que agora tínhamos uma pauta para se estudar e trabalhar. As formações começaram a ser vistas com mais seriedade pelas Secretarias e, conseqüentemente, pelos envolvidos com o processo educativo. Inclusive, duas instituições, sendo uma do município e outra do estado, nesse período de nove anos, foram criadas na cidade de Uberaba para a formação continuada dos professores das duas redes de ensino. É notório que essas mudanças no olhar para com a formação continuada vêm impactando positivamente na educação ofertada em Uberaba, podendo ser constatado pelas notas do IDEB¹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), onde ambas redes têm batido a meta estipulada direto há dez anos.

No entanto, ainda que ofereçam uma variada gama de cursos, palestras, minicursos e que tenhamos subido gradativa e discretamente na nota do IDEB, há ainda muitas lacunas nas formações inicial e continuada que carecem de ser observadas e reformuladas. Os principais envolvidos com a formação precisam ser ouvidos. O que os professores falam da formação continuada? O que os programas de formação têm oferecido aos professores? A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional ou é só uma obrigação legal? Do que os professores precisam para melhorarem suas práticas, acompanhando as mudanças de mundo e impactar qualitativamente no processo ensino-aprendizagem de seus alunos?

¹ Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de avaliar a qualidade do aprendizado nacional, para assim, estabelecer metas que visem à melhoria do ensino. (IDEB, 2007).

Os professores ocupam o terceiro lugar na escala dos subgrupos ocupacionais mais numerosos do Brasil. Segundo Barreto (2015), existe atualmente no Brasil, cerca de dois milhões de professores na Educação Básica para atender cerca de 51 milhões de alunos matriculados nessa etapa de ensino, sendo 80% desses, no setor público. Partindo desses dados, podemos supor as inúmeras problemáticas que envolvem a formação desse grupo tão numeroso de profissionais e a necessidade de se olhar com cuidado, critério e com bastante rigor científico para esse importante campo disciplinar.

É sabido e igualmente reconhecido que a qualidade da educação oferecida aos nossos alunos passa, indiscutivelmente, pela atividade docente e em consequência, de sua formação, a inicial, a continuada, e impactada direta e indiretamente pelos planos de carreira, condições de trabalho, salários, valorização social, cultural, política e econômica, entre tantas outras políticas para a formação de professores, que ainda são vistas como um desafio em pleno século XXI.

O Ministério da Educação (MEC) concebeu na primeira década do ano 2000, a formação de professores como um processo contínuo que se inicia na graduação e se estende por toda sua vida profissional. Considerando a magnitude da profissão docente, como condição prioritária para o desenvolvimento cultural, político e econômico do país, por meio da educação, faz-se necessário, garantir não somente uma formação de qualidade, tanto na formação inicial quanto na continuada, como também, boas condições de trabalho, que garantam o acesso e a garantia de pessoas nesse campo.

É então diante desses antecedentes que nasce na pesquisadora, o interesse pelo objeto de estudo. As pesquisas sobre formação de professores no Brasil têm crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos anos, visto que atualmente ela tem sido tratada por inúmeros autores e também por nós, como um problema social de grande relevância; alguns se enveredam para as lacunas da formação inicial, outros para a falta de solidez das políticas públicas para a formação de professores, enquanto que outros centram na descontextualização da formação continuada em serviço, entre tantos outros objetos de estudo. Aqui, nosso objeto de estudo se define como as *necessidades formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais da cidade de Uberaba- MG*.

Partimos do pressuposto que a formação de professores só se configura em formação, quando ela faz sentido para o profissional. E para fazer sentido, as necessidades de formação desses profissionais precisam ser ouvidas. Para tanto, formulamos nosso problema de pesquisa da seguinte maneira: *quais são as necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Uberaba, MG?*

Essa investigação, assim sendo, parte da hipótese de que a identificação das necessidades de formação continuada de professores do ensino fundamental I da Secretaria Estadual de Uberaba– MG poderiam contribuir para a ressignificação da formação continuada dos professores dessa rede e nível de ensino.

Destaco aqui a relevância acadêmica desse estudo, visto a contribuição às pesquisas da área, com o conhecimento produzido sobre as necessidades de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Concebemos essas necessidades não como uma lista fechada e linear, mas sim como oportunidade de reflexão sobre a prática educativa e sobre a aprendizagem de como ser professor e a possibilidade de melhora no processo ensino-aprendizagem dos alunos das escolas públicas estaduais de Uberaba-MG.

A relevância social dessa pesquisa se justifica pela possibilidade de se repensar os programas de formação continuada da rede estadual de ensino de Uberaba, e também de outros programas, como possibilidade de melhorar a qualidade da educação do município. Consideramos a possibilidade de êxito nos programas de formação quando as instituições formativas conhecem as necessidades de seu professorado, partindo de suas realidades e vivências cotidianas.

O presente estudo se divide em três partes, que faz saber: marco teórico que delinea a formação de professores; marco legal que norteia a formação de professores à nível nacional e estadual; e análise da satisfação dos professores com a formação continuada institucionalizada, assim como o impacto da mesma em suas aprendizagens e na aprendizagem de seus alunos. Essa última tarefa foi cumprida mediante a aplicação de questionário misto, com questões fechadas e abertas, a uma amostra de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Uberaba- MG.

O objetivo primário foi identificar as necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG. Para alcance desse objetivo maior, fomos caminhando pelos objetivos secundários. Na primeira seção, iniciamos a exploração dos nossos dois primeiros objetivos específicos, que faz saber: *Sistematizar os estudos precedentes sobre necessidades de formação dos professores* e *Fundamentar a pesquisa na teoria das necessidades humanas, na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Apresentamos os principais conceitos que delinham os termos: formação de professores; formação inicial; formação continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; profissionalização; profissionalidade; ciclos do desenvolvimento profissional dos professores; necessidades; e necessidades dos professores. Esse primeiro momento se constitui de uma revisão bibliográfica que analisou diferentes textos- artigos,

livros, capítulos, dissertações, teses etc.- no que tange a formação de professores da educação básica, entrelaçada à psicologia sócio-histórico-cultural.

Na segunda seção, faz-se uma investigação referente ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa- *Sintetizar os preceitos legais estabelecidos no Brasil para a formação de professores*. Procuramos contextualizar a formação de professores na ótica das políticas públicas para a formação de professores à nível nacional e estadual, ponderada, articulada e difundida pelo governo brasileiro nas duas últimas décadas no país. Discutimos os diferentes preceitos, confluências, incoerências, marcos positivos e limitações existentes.

Na seção 3, exploramos os dois últimos objetivos- *Verificar, a partir dos sujeitos, as suas necessidades formativas e estabelecer relações entre as políticas de formação, os avanços da área e a realidade vivenciada pelos professores*, com o objetivo final de constatar por meio da triangulação das três pesquisas, as necessidades de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Uberaba-MG. Finalizamos essa última seção, apresentando as análises e perspectivas que a pesquisa sugere.

Por fim, trazemos as considerações finais, com alguns pontos centrais que emergiram da análise de dados e, a partir deles, nossas sugestões para esse importante campo do conhecimento, os alcances da pesquisa e as suas limitações.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS CONCEITUAIS

Com as constantes mudanças na sociedade, os olhares para a educação e para o exercício da docência mudaram. O termo “formação”, comumente utilizado no meio laboral, devido à necessidade crescente de trabalhadores com saberes específicos para responder às demandas de produção e visto a sociedade capitalista que estamos vivendo nos dias atuais, tem ganhado força nos meios de produção, técnicos e intelectuais. O que reforça o papel da escola e a relação entre educação e trabalho. A palavra formação é suscetível de múltiplas perspectivas, como veremos ao longo desse capítulo, o que justifica a necessidade de apresentação do sistema conceitual para definir as categorias em que a pesquisa foi embasada.

Objetivamos nessa primeira seção, apresentar os principais conceitos que delineiam os termos: formação de professores; formação inicial; formação continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; profissionalização; profissionalidade; ciclos do desenvolvimento profissional dos professores; necessidades; e necessidades dos professores. Acreditamos que a conceituação desses termos, assim como a discussão com a literatura, a revisão dos documentos legais e a análise da pesquisa de campo, auxiliem-nos na compreensão de um dos principais problemas que impactam na qualidade da educação, segundo Abrúcio (2016), a formação docente.

2.1 Sobre a formação de professores e conceitos relacionados

Não poderíamos iniciar nosso texto de outra forma que não fosse refletindo sobre a importância de ser professor. Partimos da concepção de que a existência dos indivíduos se firma por meio do contato com o outro e a relação professor-aluno nesse sentido, pode ser singular, e servir para dar sentido à vida do sujeito. Acreditamos assim, que o papel do docente é, além das mais diversas funções, a de dar forma humana aos valores dos seus alunos, construindo possibilidades de cada um se constituir como um ser histórico, cultural e com identidade própria. Para ser profissional nessa perspectiva, precisa ser portador de “conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista, de tal forma que possam tornar-se professores-mestres” (GATTI, 2015, p. 231).

A formação de professores é uma área emergente de atuação profissional e de pesquisa que começa a se configurar a partir da década de 1980² como disciplina específica. Vários autores como Cunha (2010), Garcia (1999), Nóvoa (1992), Ramalho (2004), Tardif (2002),

² Até a década de 1980, as pesquisas nessa área existiam, mas eram esparsas.

Zeichner (1992), Huberman (1995), Candau (1998), Gatti (2019), Galindo (2011), Leone (2012), Mizukami (2004), entre outros, têm se dedicado ao estudo desse campo do conhecimento, no entanto, o fato desse campo ser recente e por consequência, carecer-se hoje de perspectiva histórica, isto se configura como um obstáculo que dificulta a análise das necessidades e consequente aprofundamento nas pesquisas.

Segundo Aquino e González (2018), a formação de professores nasceu no campo disciplinar da Didática e permanece atrelada a ela até os dias atuais, pois, os referenciais teóricos da primeira são emprestados, assim como os métodos de investigação e procedimentos de análise de dados, o que facilita a confusão entre as duas disciplinas - Didática e Formação de professores - e entre seus respectivos objetos de estudo. A despeito do objeto de estudo da formação de professores, os autores indicam a falta de consenso desse objeto e a maneira como é tratado, como um dos principais problemas para a área de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN 9394/96), responsável pela definição e regularização da educação brasileira, tendo como base, os princípios da Constituição Brasileira, é um documento norteador da educação e da formação de professores, que nos traz a seguinte normativa sobre a formação dos professores da Educação Básica:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Essa normativa traz aspectos importantes no que se refere a formação de professores da Educação Básica. O primeiro deles é que, apesar de o curso em nível superior não ser um imperativo, como deveria, para ser professor, o sujeito deverá, inevitavelmente, submeter-se a um curso de formação inicial devidamente reconhecido. Outro aspecto diz respeito à necessidade de uma formação sólida, que garanta a apropriação dos conhecimentos

necessários para o exercício da docência, assim como a associação das devidas indissociáveis teoria e prática. Sobre esse último aspecto, Freire (1996, p. 25) já dizia, “A ‘teoria’ sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Nessa mesma linha de pensamento, que visa a solidez da formação por meio da apropriação dos saberes necessários e da relação entre a teoria e a prática, que Libâneo (1994, p.27) conceitua a formação profissional de professores como “[...] um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. É justamente essa competência que almejamos nos cursos de formação docente, sejam eles iniciais ou contínuos.

O Conselho Nacional de Educação - CNE³, por sua vez, movimentou-se em busca de uma maior organicidade para a formação de professores, incluindo a revisão das Diretrizes e de outros documentos normativos acerca das formações inicial e continuada. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ definem os princípios das formações inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e apontam para uma maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino superior e de Educação Básica, definindo que essas devem contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

Esses princípios reforçam a LDBEN 9394/96 quando trazem a necessidade de uma sólida formação dos professores e a inserção dos sujeitos em formação nas escolas de Educação Básica, como possibilidade de relacionar de forma consistente, a teoria e a prática, privilegiando a apropriação de saberes necessários para a prática docente.

³ O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade (MEC, 2018).

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Partindo do pressuposto de que a docência é uma ação social, construindo-se na base da ação humana, e que todos ensinam e aprendem ao longo da vida, compreendemos a polissemia da formação docente. Diferentes autores têm estudado sobre essa multiplicidade de sentidos da palavra “formação”, e todos eles demonstram que esses saberes têm origens e matrizes e se constroem em diferentes lugares e tempos ao longo da vida do indivíduo e está intrinsecamente relacionada com a vida do sujeito em formação, seus motivos e necessidades.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente, que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 22-23).

Pressupõe-se por meio dessa fala de Freire que a formação está diretamente ligada à relação dialética do sujeito e do objeto, que eu, enquanto sujeito e objeto da minha própria formação, sou ativo, que me formo, me reformo, me transformo e transformo o meu externo. Não recebo passivamente conhecimentos produzidos por outrem, pois sou responsável pela construção do meu próprio conhecimento. A tomada de consciência da importância da formação é para nós, o primeiro passo para o desenvolvimento profissional

Se tomamos consciência disso, que somos sujeitos ativos nos nossos processos de formação e que esta possui uma forte relação com o lugar e o tempo em que ela se desenvolve, e se a considerarmos como um processo vital, ao passarmos a vida inteira por processos formativos com objetivos diferentes, compreenderemos que os espaços de formação são múltiplos. No entanto, a sociedade legitimou a escola e as universidades, enquanto espaços formais, para serem os espaços de formação para o campo profissional (CUNHA, 2015).

É sabido que o papel das instituições formadoras de professores, responsáveis pela formação inicial, assim como as escolas em que atuam esses profissionais e o poder público, em geral, responsáveis pela sua formação continuada, são de extrema importância no desenvolvimento profissional desses. Corroborando essa última afirmação, Nóvoa se mostra incisivo em uma entrevista dada à revista Nova Escola quando diz: “professor se forma na escola” (NÓVOA, 2001).

Entendemos a escola assim, como lócus privilegiado da formação continuada, e acreditamos também que é a autonomia e as necessidades desses sujeitos em formação que contribuirão significativamente no processo de busca pelo seu aprimoramento profissional, assim como nos mostrará Ferry (1991, p.43), “Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Nesse mesmo sentido, Zabalza (1987), afirma que a formação é vista como um processo que possui um claro componente pessoal, relacionado à valores, metas e finalidades. No entanto, não devemos pensar que se realiza apenas de forma individual e pessoal. Debesse (1982), por sua vez, vem trazendo três distintos e correlacionados segmentos, a *autoformação*, em que o indivíduo participa de forma autônoma, a *heteroformação*, onde a formação se desenvolve de fora para dentro e a *interformação*, que é a formação entre os professores, por meio das trocas de experiências. Baseados em nossa tímida experiência profissional, acreditamos que a última influencia positivamente as duas primeiras categorias classificadas pelo autor supracitado. Um relato de uma experiência bem sucedida de um colega, faz-nos enxergar possibilidades para enfrentar problemas cotidianos e nos motivam à buscar cada vez mais meios que propiciem nosso desenvolvimento profissional.

Diante da dimensão conceitual das diferentes áreas, que fundamentam a formação de professores, a mesma vai se constituindo em uma potente matriz disciplinar, com consolidação científica, de validade epistemológica permanente, com rigor de seus paradigmas, utilização de modelos e métodos de investigação próprios (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989).

Vale ressaltarmos aqui, a perspectiva de Feiman (1983, *apud*, MARCELO GARCÍA, 1999), que categoriza a formação em quatro distintas etapas no aprender a ensinar, que faz saber: a) a *fase de pré-treino*, que diz respeito às experiências prévias que o docente teve antes de entrar na graduação, que podem impactar sua vida profissional, de forma acrítica; b) a *fase inicial*, que trata da formação formal na instituição de ensino superior, onde o futuro professor recebe os conhecimentos científicos necessários para o exercício da docência; c) a *fase de iniciação*, que diz respeito aos primeiros anos de experiência, onde o docente entra em contato pela primeira vez com a prática profissional e; d) a *fase de formação permanente*, tida como a última fase estipulada pelo autor supracitado, que corresponde às atividades formativas desenvolvidas pelo próprio professor, na instituição em que trabalha, ou fora dela, em prol do seu desenvolvimento profissional e da melhoria na qualidade do seu ensino.

Para o desenvolvimento do conceito de formação de professores, Marcelo García (1999) especifica os princípios subjacentes necessários: concebe a formação como processo contínuo, que integra em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, liga os processos com o desenvolvimento organizacional da escola, integra com os conteúdos acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, relaciona teoria e prática, que necessita procurar o isoformismo entre a formação e o tipo de educação que se pretende, que respeita o princípio da individualização e que permite o professor questionar suas crenças e práticas.

Para Gatti (2015, p.231), a formação ideal seria,

[...] o profissional que deve poder dialogar de maneira efetiva com as novas gerações, com as crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam nossa civilização, levando-as a aprendizagens consistentes para sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.

O que nos leva a compreender a necessidade de se olhar a profissão docente dos profissionais da educação básica com um novo olhar, e de propor uma formação mais sólida, que preocupe com os conhecimentos constituídos no campo da educação e os valores humanitários necessários para a vida em sociedade, numa “[...] perspectiva filosófica e ética e da função social própria à educação básica, à *escola* e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, 2015, p. 232).

A autora supracitada discute sobre a necessidade de uma revolução no campo da formação dos docentes da Educação Básica, onde se tenha uma perspectiva com relação ao campo de conhecimentos relativos à educação e à educação escolar enquanto fatos históricos-sociais, que considera a inter-relação de duas vertentes do conhecimento para a área educacional:

[...] aquela que se constitui a partir das práticas educacionais na sociedade, de sua institucionalização em espaços profissionais diversos no movimento histórico dessas sociedades; e a derivada dos estudos científicos que as práticas e as demandas sociais suscitam e que acabaram por se configurar como um campo multidisciplinar de conhecimentos (GATTI, 2015, p. 234).

Dentro dessa epistemologia de formação de professores, Hofstetter e Schneuwly (2001, *apud*, GATTI, 2015) apresentou-nos uma interessante perspectiva de disciplinarização, do ponto de vista histórico-social, para compreendermos a constituição do campo de investigação científica da educação com suas particularidades e conhecimentos específicos, e suas

contribuições para a formação de professores. O campo de conhecimento em educação, que aborda distintos setores disciplinares das Ciências da Educação, entre eles, Didática, Sociologia da Educação, Política da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Linguística e Educação, Economia da Educação, Avaliação Educacional, Gestão Escolar, Pedagogia, entre outros, com características próprias, estudam a educação em relação ao social. Esse campo plural levanta problemáticas, indaga, procura soluções, busca compreensões e contribuições mais significativas para as práticas sociais educativas.

Nesse sentido e na busca pela revolução da formação de professores, a autora propõe a integralização de duas vertentes pelos cursos de licenciatura: utilização das ciências da educação como norteadoras do trabalho educativo e à luz dos conteúdos disciplinares de áreas distintas do conhecimento humano-científico, tidos como relevantes à formação das novas gerações.

Complementando essa perspectiva da autora, apresentamos a conceituação de Marcelo García (1999, p. 26) para esse importante campo do conhecimento:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essa conceituação enxerga a formação docente como um processo dual, que tanto pode ser individual como entre os pares, com fins últimos na melhoria da qualidade da educação, cabendo-nos acrescentar, somente, a necessidade dos sistemas de ensino e os responsáveis pelo oferecimento da formação, de se estudar os sujeitos em formação, o que querem, como pensam, quais são suas reais necessidades nesse processo, quais são as relações que estabelecem com o contexto sócio-cultural, por meio de suas atividades, com seus motivos, expectativas e sentimentos.

Consideramos, logo, que a formação de professores é vista como uma área do conhecimento e investigação, que estuda os processos por meio dos quais os sujeitos aprendem e desenvolvem sua capacidade profissional e também como um processo sistemático e organizado, inconcluso, que não termina nos professores, mas sim na qualidade de ensino que os alunos recebem e seus desdobramentos nas atitudes/ações e formação humana.

2.2 Formação inicial de professores: discussão conceitual e alguns aspectos legais

Sabemos que falar em formação inicial implica falarmos de currículo, que por sua vez, exige se pensar no modelo de escola, de ensino e de professor que se pretende formar. Para Marcelo García (1999), faz-se necessário ter claro as metas e as finalidades dessa formação, a descrição dos conhecimentos culturais, científicos, pedagógicos e experiências necessários, assim como o imprescindível desenvolvimento de atitudes nos professores em formação.

A formação inicial do profissional docente é de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, nos cursos de licenciatura. No entanto, existem muitas dúvidas acerca de se os currículos desses cursos se preocupam por formar o futuro professor para a complexidade da prática profissional. Apesar de pregarem um discurso de indissociabilidade entre teoria e prática, é sabido que esta é insuficiente para a passagem do ofício de estudante para o ofício de professor (GOMES, 2015). Em 1994, em uma de suas palestras, Paulo Freire discutia sobre a necessidade de “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público” (FREIRE, 1994). Ou seja, é de responsabilidade primeira da instituição de ensino superior a formação sólida do futuro professor. No entanto, acreditamos que essa responsabilidade não seja única das universidades.

Quando liberamos a exclusividade da responsabilidade da formação inicial das instituições de ensino superior, fazemos nos baseando em Tardif (2006). O autor nos propõe a ideia de que a formação inicial docente precisa admitir a qualidade de um programa, com mobilidade e articulação entre os diferentes lugares e tempos de sua composição. Esse programa assume assim, a articulação de um tripé: o currículo acadêmico de formação, o espaço de trabalho em que atuará o professor e o sujeito adulto em formação.

Em relação à inserção do currículo acadêmico na perspectiva de um programa de formação, na nossa opinião, o mesmo precisa estar articulado com as demais peças desse programa e demandaria uma profunda relação entre prática e teoria, atitudes investigativas, intensa articulação entre a base teórico-prática e os demais eixos do programa, envolvimento dos espaços de trabalho desse futuro profissional com o eixo da proposta curricular. O currículo exige maior aproximação entre a academia e a escola e que caminhe para uma ação de parceria, onde todos ensinam e também aprendem.

Em relação aos sujeitos da formação, para Cunha (2015), faz-se necessário conhecer a cultura e as demandas que trazem esses alunos e estimular a autoria deles e suas capacidades argumentativas, além de estimular a inserção no campo de trabalho desde o início de sua formação.

Quanto ao espaço de trabalho, segundo nosso entendimento, faz-se necessário que os estudantes convivam com professores nesses espaços, valorizando as experiências de caráter formativo e os espaços de vivência coletiva. Necessita-se, também, alargar o conceito de espaço de formação, incluindo dimensões culturais, criando espaços que deem visibilidade à produção dos estudantes e compreender a formação inicial como a base para o começo da formação, mas que não termina nela.

É importante a existência de uma interação entre os professores acadêmicos e os professores que estão nas escolas recebendo o futuro professor, em um diálogo constante sobre essa formação, pois possibilita uma reflexão significativa dessa experiência e melhora qualitativamente a ação formativa. Quando os professores universitários se unem aos professores das escolas, em uma relação de parceria, as formações inicial e permanente, se tornam potentes matrizes, aproximando-se assim, da formação almejada. Nesse caso, professores da Educação Básica, gestão, escola e sistemas se tornam corresponsáveis na formação dos futuros professores (CUNHA, 2015). Nessa mesma perspectiva, Gomes (2015), pontua:

Ter a prática com tal centralidade auxilia o estudante - o futuro professor- na produção de sentidos sobre a profissão docente, seja pela possibilidade de “ler” as teorias que sustentam as práticas dos professores da escola campo, contextualizada na observância das condições de trabalho e na reflexividade sobre como aqueles professores se tornam professores no dia a dia, na relação dialética entre teoria e prática (GOMES, 2015, p.207-208).

As novas Diretrizes definem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica correspondem a: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Nesse sentido, as DCNs definem que:

1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.
3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (BRASIL, 2015).

Essa terceira definição quanto à oferta de ensino, contrasta com a nossa realidade atual, em que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério têm sido ofertados pelas instituições de ensino superior, preferencialmente na modalidade à distância. A Educação a Distância é uma modalidade de educação caracterizada pela oferta de ensino ser majoritariamente, a distância, sem a necessidade de professor e aluno estarem presentes no mesmo espaço físico (ABED, 2010).

A grande procura por esses cursos se deve por diferentes motivos, entre eles: flexibilidade, logística, acessibilidade e a possibilidade de conciliar outros afazeres com os estudos (FIUZA; SARRIERA, 2013), o custeio dessa modalidade ser menor do que nos cursos presenciais, visto que, dentre tantas vertentes, contratam tutores com salários bem abaixo do salário base do professor. Sobre essa modalidade, Gomes (2013, p. 2) reflete, “[...] a EaD tem representado um papel importante também na expansão do ensino superior privado, pois tem sido utilizada para ampliar consideravelmente o número de alunos, baratear os custos e maximizar os lucros”, remetendo assim, quando tratamos da profissão docente, quase que inevitavelmente, à banalização e desvalorização dessa formação.

Concomitantemente à base epistemológica das novas DCN’s, Joyce e Clift (1984, *apud*, MARCELO, 1999, p. 81), apresentam-nos, de forma relevante, o objetivo da formação inicial, a saber:

[...] preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe)... A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores.

Diante dessa objetivação que remete nosso mesmo ponto de vista, sinteticamente, podemos conceituar então a formação inicial como sendo:

[...] os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612).

Partimos da concepção que o sujeito começa a “ser professor”, antes mesmo de entrar no curso de licenciatura, nas experiências que tivera enquanto aluno, o que Feiman (1983), chamou de fase do pré-treino e que já mencionamos no primeiro subtítulo. No entanto, é na

formação inicial que se espera uma apropriação satisfatória de conhecimentos, que permita a inserção do sujeito competente no campo da docência.

Entre tantas limitações encontradas na formação inicial de professores, Gatti (2014), em uma de suas pesquisas, elencou um conjunto de problemas atuais nas licenciaturas que precisam urgentemente ser superados para que consigamos chegar o mais perto possível da formação inicial ideal, que faz saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. Por todos estes entraves, a autora desta dissertação reitera que se faz necessário adotar posturas institucionais e políticas mais rigorosas, que levem em consideração as contribuições das pesquisas na área e se preocupem com a efetivação concreta das políticas públicas para esse campo do conhecimento.

2.3 Reflexões sobre a problemática da formação continuada

Enquanto os estudos sobre a formação inicial não possuem um consenso sobre o currículo, os investimentos nos estudos sobre a formação continuada cresceram qualitativa e quantitativamente na última década no país. Isso se justifica, entre outras explicações, pelas lacunas e deficiências, facilmente observáveis, deixadas pela formação inicial, em função da precariedade em que se encontram os cursos de licenciatura na atual conjuntura brasileira. A formação continuada refere-se a:

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

Segundo as DCN'S (2015), a formação continuada de professores, tem como principal finalidade “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p.312) e leva em conta:

- I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de Educação Básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Essa formação deverá se dar pela oferta de atividades formativas diversas, tais como, cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado que propiciem a apropriação de novos saberes e práticas. Desse modo, em consonância com a legislação, as novas DCNs definem que essa formação envolve:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015).

Assim sendo, as diretrizes determinam que as instituições formadoras definam no seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação continuada de seus professores, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015).

Ainda que a necessidade da formação contínua tenha sido reconhecida nas esferas públicas e privadas, de modo geral, as iniciativas se apresentam ainda de forma

descontextualizada, centrando-se na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático. Contudo, estudos e pesquisas na área recentes começaram a questionar esse tipo de formação, delineando, assim, buscas, reflexões e estudos voltados para construção de novos caminhos, onde as necessidades formativas, expectativas, interesses e motivações dos professores vão de encontro com esse processo (LEONE, 2012).

Para que os professores alcancem resultados favoráveis em sua formação, faz-se necessário compreendê-los como pessoas adultas em processo permanente de aprendizagem, os quais possuem suas próprias formas de aprender e de pensar. “A aprendizagem da pessoa adulta requer que ela desenvolva uma concepção sobre si mesma, que utilize a experiência como recurso de aprendizagem e que se motive a aprender em função dos papéis sociais que desenvolve” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 29).

Para tanto, Ramalho e Núñez (2011, p. 73), discutem a formação continuada como:

[...] mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. (...) A apropriação da cultura profissional supõe não só o conhecimento como também sua aplicação na solução de situações problema próprias da profissão em contextos específicos.

Esses autores vão ao cerne do problema quando discutem a formação continuada como algo maior do que a apropriação de conhecimentos. Acreditamos, assim como eles, que os “[...] interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores (...)” dos professores precisam ir ao encontro com a proposta de formação continuada. Nesse mesmo sentido, Fullan (1991, p. 117) reflete, “[...] as mudanças na educação dependem do que pensam e fazem os professores, algo tão simples e, por sua vez, tão complexo”. Não queremos aqui colocar todos os problemas em relação à educação em cima do professor, claro que existe uma multiplicidade de problemas que escapam das mãos deles, mas queremos reforçar a reflexão sobre a importância da formação de professores em uma relação indissociável com suas necessidades internas.

Ao fazermos uma busca sistemática na literatura brasileira, de pesquisas referentes ao significado da formação para aqueles professores que já estão atuando, veremos que poucos são os estudos preocupados com o cerne do problema, no que tange a formação de professores. Nesse sentido, Ramalho e Nuñez (2011, p. 71), acrescentam:

O desenvolvimento profissional tem que estar associado a processos sucessivos de autorregulação da formação como um tipo específico de atividade, baseado na reflexão crítica, na compreensão e no controle do que se pensa, do que se sente, do que se faz e do que lhe é necessário para mudar.

O Ministério da Educação (2002), define esse importante campo do conhecimento como sendo um:

[...] processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p.63).

É nesse sentido que, em concordância com os autores, entendemos que, apesar de todo conhecimento construído no que se refere à formação continuada de professores e de todo aparato legal para tal, é fato que ainda nos deparamos com programas de formação ainda nos moldes tradicionais, constituídos por cursos sem contextualização e sem sentido e significação para os professores. A literatura se mostra consensual quanto aos objetivos da formação continuada, que é, entre outros, propor mudanças na ação educativa para que melhore qualitativamente, o ensino, com fins, a assegurar uma educação de qualidade. No entanto, mesmo com todos os estudos, pesquisas e legislações, não se consegue chegar aos objetivos dessa, o que nos leva a inferir que falta ouvir o que os principais responsáveis por essa formação, pensam e sentem, além de garantir a efetivação das políticas públicas para a formação de professores.

Apoiados na Teoria Histórico-Cultural, definimos a formação continuada de professores como sendo um processo contínuo, inconcluso, que precisa ser organizado e oferecido de forma sistemática, que possui componentes subjetivos, como valores, interesses, motivações, necessidades, crenças etc. Esse processo pode ser realizado individualmente ou em grupo e, fazendo sentido para o sujeito da formação, esse processo vai proporcionar a construção dos conhecimentos necessários para a prática docente, abrindo possibilidades para o docente refletir sobre sua própria prática pedagógica, implicando em mudanças, inovações e desenvolvimento, que vai refletir diretamente, na qualidade da educação oferecida.

2.4 Profissionalidade, profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores

Os termos profissionalidade e profissionalização docente, por muito tempo foram utilizados como sinônimos. Para continuarmos nossos estudos, precisamos conceituar bem esses dois termos para não correremos o risco de sermos incompreendidos. A profissão docente é um ofício de extrema importância para a nossa sociedade e para a manutenção dela. A

profissionalidade, por sua vez, diz respeito à “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Sendo assim, a profissionalidade corresponde a aspectos sociais e pessoais, às práticas metodológicas, à didática utilizada, aos recursos materiais escolhidos, organização do tempo, do espaço, das atividades, currículo, avaliação, entre outras variáveis.

Segundo esse autor, com o qual concordamos, o professor pode ser apenas um funcionário que recebe ordens e desenvolve aquilo que lhe é solicitado, ou pode também, ampliar para uma perspectiva crítica reflexiva, com possibilidades de melhorar significativamente sua prática docente. Esse processo acontece de dentro para fora, numa busca constante do próprio professor pelo conhecimento, pelo reconhecimento e pelo aperfeiçoamento. Busca-se o desenvolvimento profissional e o pessoal por meio desse movimento, onde o fator humano dá qualidade à profissionalidade.

Corroborando essa conceituação, Abrúcio (2016, p. 23), pontua que a profissionalidade nada mais é do que “[...] o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício profissional [...]”. Como a profissionalidade diz respeito à atividade prática docente, então seu conceito só pode ser compreendido dentro do contexto histórico, numa determinada cultura e com diferentes implicações. Enquanto a profissionalidade está mais relacionada à atividade prática, a profissionalização está mais ligada às questões de remuneração, tipos de formação e carreira (OLIVEIRA, 2008).

Nessa mesma linha de pensamento, Abrúcio (2016, p. 23), pontua a profissionalização como “[...] um campo de trabalho reconhecido pela sociedade e que tem estruturas de carreira e aperfeiçoamento permanente do ofício”. Os apontamentos de Nóvoa (1992, p.23), por sua vez, nos remontam ao conceito que mais se adequa ao nosso pensamento sobre a profissionalização docente: “[...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. Sendo assim, compreendemos que a profissionalização está numa relação direta com as políticas públicas para a educação e ao contexto histórico vigente, assim como a valorização da profissão. Finalizamos com as conclusões de Junior (2012, p. 5),

Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país. A desprofissionalização seria, então, a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um

movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas. É, a bem da verdade, um direito com aspecto de concessão.

Compreendemos assim, que a profissionalização do professor necessita, inevitavelmente, de forças externas, mais especificamente, das políticas públicas para a educação, da participação ativa dos gestores educacionais e dos sindicatos, enquanto que a profissionalidade é uma busca interna do professor para com sua formação, que diz respeito à sua vontade de buscar conhecimento e de se desenvolver profissional e pessoalmente. A desprofissionalização enquanto proletarização do professor, manifestaria-se de diferentes formas, “[...] incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

O estudo em torno do termo desenvolvimento profissional docente tem evoluído qualitativa e quantitativamente na última década no nosso país. Termos como instrução, capacitação, reciclagem, formação em serviço, formação contínua, entre tantos outros, foram utilizados durante muito tempo como sinônimos, mas o termo desenvolvimento profissional é o mais recente e o de maior aceitação entre os pesquisadores atuais no atual contexto de mudanças e inovações em que passa nosso país.

Esse conceito pressupõe uma abordagem de formação docente que implica a mudança do sujeito em desenvolvimento e do ambiente em que atua, num processo sistemático e contínuo. As considerações de Álvares (1987, *apud*, MARCELO, 1999, p. 136), referem-se ao desenvolvimento profissional do professor como toda “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa- tanto de desenvolvimento profissional, como pessoal, individualmente ou em grupo- para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o prepare para o desenvolvimento de novas tarefas”. Ou seja, o professor nessa perspectiva, precisa de um motivo para a busca de seu desenvolvimento, seja este, um motivo pessoal e/ou profissional. Busca essa que acarretará na melhoria da sua prática docente e conseqüentemente, na melhoria do ensino e desenvolvimento da escola.

Marcelo (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, que se encaixa à concepção de professor como profissional do ensino. Entendendo assim, o conceito de “desenvolvimento” em uma perspectiva de evolução e continuidade, onde valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Do ponto de vista de Rudduck (1987, *apud*, MARCELO, 1999), o desenvolvimento profissional vem de encontro com uma atitude de pesquisa contínua, de indagações e busca

profissional que afeta a mudança de todos os envolvidos com o aperfeiçoamento da escola. Sendo assim, esse desenvolvimento pessoal e profissional se dá dentro da instituição onde trabalham.

Paralelamente à essa concepção, Howey (1985, *apud*, MARCELO, 1999) destaca seis dimensões do desenvolvimento profissional: Desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional através da investigação e desenvolvimento da carreira.

Marcelo (1999) complementa a ideia de que se faz necessário compreender a formação de professores em relação com quatro áreas da teoria didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

O autor refere-se à relação entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores como unidade básica para mudar e melhorar o ensino, e levanta a importância da necessidade da existência de liderança instrucional entre os professores, de uma cultura de colaboração e de uma gestão democrática e participativa.

As relações entre desenvolvimento profissional e inovação curricular são, segundo Marcelo García (1999, p.142), “quase totalmente determinadas pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como prática habitual”. Sendo assim, o desenvolvimento curricular só implicará o desenvolvimento profissional quando o professor assumir o papel de agente de desenvolvimento curricular e, trabalhando em conjunto com os demais professores na construção do currículo, constrói novos conhecimentos, se desenvolve, promove transformações e melhorias para a escola, o currículo e o ensino.

Quando o ensino é visto como atividade prática e deliberativa, o desenvolvimento profissional é entendido como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO, 1999, p.144). O papel do professor nessa concepção é de colaborador e assessor.

O último componente abordado pelo autor, refere-se ao próprio professor nas esferas pessoal, profissional e como sujeito que aprende. O mesmo coloca que o desenvolvimento profissional dos professores está diretamente relacionado com “a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.145). Reforça ainda a necessidade do aumento dos recursos econômicos, materiais e pessoais, a

presença de assessores de formação nas instituições e de entender o desenvolvimento profissional em relação com a avaliação dos professores.

Entendemos assim, que o desenvolvimento profissional dos professores sofre diferentes implicações, pessoais e profissionais, no âmbito escolar e fora dele, o que se faz necessário cada vez mais, investigações e pesquisas que visem meios eficientes para lidar com essas. Aprofundando nessa base epistemológica, Fiorentini e Crecci (2013) levantaram uma problemática em torno do termo “Desenvolvimento Profissional Docente”, será ele um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Para responder à tal questão, os autores fizeram uma revisão bibliográfica, analisando e discutindo conceitos e concepções no contexto brasileiro e levantaram aspectos contraditórios da utilização do conceito.

Segundo os autores, o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para se referir ao processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento do docente, e não ao seu processo de formação. O DPD distingue-se então por se contrariar às práticas isoladas de formação, que desconsideram o dia a dia e as práticas da sala de aula, dentro de uma escola, pertencente a certa comunidade e em um dado contexto histórico-cultural. Práticas essas caracterizadas por cursos, oficinas, palestras, workshops, minicursos descontextualizados e descontínuos, que não contribuem em nada no desenvolvimento do profissional docente, e conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas.

O termo desenvolvimento profissional docente remete à ideia de mudanças, de constituição do sujeito, de evolução e continuidade. Sendo assim, contrapõe-se aos termos tradicionais, formação inicial e continuada, utilizados por muitos anos no nosso país até os dias atuais.

Segundo Fiorentini (2008, p.45), o desenvolvimento profissional docente se configura “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”. Entendemos assim que o professor se desenvolve em diferentes momentos, com diferentes práticas e antes mesmo de sua formação inicial, considerada como a primeira fase do processo de aprender a ensinar, a fase do pré-treino, que diz respeito às experiências prévias que o professor possui, geralmente como alunos, já citado anteriormente.

Day (1999, *apud*, FIORENTINI, CRECCI, 2013, p.13) considera o desenvolvimento profissional docente como um processo que envolve múltiplas “experiências espontâneas de aprendizagem”, que contribuem para a melhoria da prática pedagógica. Almeida (2000, p.2) complementa destacando que o DPD pressupõe a ideia de “[...] crescimento, de evolução e de

ampliação das possibilidades de atuação dos professores”, buscando compreender a dialética qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Sabemos que uma interfere na outra diretamente, formando dois elementos inseparáveis.

De acordo com Sowder (2007, *apud*, FIORENTINI, CRECCI, 2013), as perspectivas bem sucedidas de desenvolvimento profissional docente estão relacionadas à participação dos professores na reflexão da intervenção pedagógica, o apoio das várias partes envolvidas, o envolvimento na resolução de problemas, a avaliação formativa e a devida instrução. Nessa mesma linha de pensamento, Darling-Hamond et. al. (2009, *apud*, FIORENTINI, CRECCI, 2013), destacam que as práticas eficazes do DPD ocorrem de modo intensivo e contínuo, são conectadas às práticas docentes, o foco é sobre a aprendizagem dos alunos, são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos, são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino e são projetadas para construir relações fortes entre os professores.

Passos et. al. (2006) identificaram e analisaram três tipos de práticas consideradas catalisadoras de desenvolvimento profissional: as práticas reflexivas, as colaborativas e as investigativas. Sowder (2007, *apud*, FIORENTINI, CRECCI, 2013), por sua vez, apoiando-se nos estudos de Loucks-Horsley, aponta significados de DPD em determinados contextos: implementação de currículo, seleção de materiais didáticos, participação em redes de profissionais ou grupos de estudo, pesquisa-ação, estudos de caso e participação em oficinas e seminários etc.

Em todos os estudos investigativos do DPD, identificamos a necessidade da participação plena do professor no processo organizado e sistemático de seu desenvolvimento. Quanto aos aspectos contraditórios da utilização do conceito de desenvolvimento profissional no Brasil, encontramos nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1988), divulgados pelo MEC, o desenvolvimento profissional como parte integrante de toda a carreira. O MEC (BRASIL, 2002), propõe que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação promovam estudos coletivos, visando a avaliação dos resultados e o planejamento pedagógico nos horários dedicados à jornada extraclasse.

No entanto, os estudos de Fiorentini e Crecci (2012) constataram que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tornou-se um espaço burocrático, de prestação de contas ao governo e à sociedade, manipulado pelos gestores que visam apenas os resultados, no sentido qualitativo, das avaliações externas.

Por sua vez, Davis et. al. (2011), identificaram duas perspectivas dominantes no DPD: a individualizada e a compartilhada. A primeira busca atender os déficits da formação inicial e a segunda, que está voltada para atividades com ênfase no trabalho compartilhado. O DPD se

dá por meio da preparação de cursos por especialistas. Sendo assim, podemos considerar a forte ligação ao modelo da racionalidade técnica.

Para Passos et. al. (2006), a prática reflexiva do docente é efetivada e ganha poder de desenvolvimento profissional se ela for compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa. Sendo assim, compreendemos que o DP resulta de engajamentos coletivos que podem envolver parcerias entre universidade e escola. Parceria essa que se dedica à “reflexão sobre as práticas de ensinar e aprender na sala de aula” (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 17). Para os autores, o DP em comunidades investigativas ocorre à medida que os docentes questionam, teorizam e sistematizam sobre suas práticas.

Concordamos com Almeida (1999, p. 45), quando nos apresenta a seguinte afirmação:

A ideia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores.

Vimos que vários são os estudos em torno do Desenvolvimento Profissional Docente. O termo tem tido inúmeras interpretações ao longo dos anos por acadêmicos, professores e mesmo pelas políticas públicas para a educação. Para tanto, “ao se decidir adotar o desenvolvimento profissional docente como objeto da área de formação de professores, deve-se ter em mente sua amplitude e, portanto, assumir todas as consequências que essa opção acarreta” (ANDRÉ, 2011, p. 26).

Muitas práticas de DPD têm sido implementadas por instituições públicas, privadas e Organizações Não Governamentais, que acabam sendo diretamente influenciadas pelas políticas públicas. No entanto, existem também, práticas efetivas, relacionadas a grupos colaborativos, onde os docentes investigam suas práticas de ensinar e aprender, enquanto os pesquisadores da Universidade investigam o processo de DPD do determinado grupo.

Para responder à problemática que Fiorentini e Crecci (2013) nos colocou, “O termo DPD representa apenas um termo guarda-chuva ou um novo sentido à palavra formação?”, vejamos:

Podemos afirmar que tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade profissional de professores que atuam nas escolas, precisam aprofundar o estudo e a compreensão de programas e políticas de formação docente, sobretudo em relação aos pressupostos e concepções formativas que os sustentam. Isso implica, de um lado, desvelar os sentidos e significados que estão subjacentes às pesquisas, aos programas e às suas normatizações

discursivas e de outro, mobilizar os próprios professores e formadores de professores para que projetem e desenvolvam práticas alternativas de formação profissional que sejam capazes de realmente promover e catalisar o DPD (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p.20, 21).

Diante dos estudos, podemos constatar a necessidade de se repensar o desenvolvimento profissional dos professores como um processo organizado, sistemático, que precisa ser intenso, contínuo, que satisfaça verdadeiramente as reais necessidades dos docentes, contextualizado, que leve a uma transformação de todos os sujeitos envolvidos e como consequência, uma melhoria das práticas pedagógicas, do processo ensino-aprendizagem e uma crescente melhoria no desenvolvimento do currículo, do ensino, da escola e da profissionalização docente.

Esses princípios norteiam os métodos mais apropriados para o desenvolvimento dos professores, ainda que não contemple toda a multiplicidade de abordagens conceituais para formação de professores. Essa orientação nos lembra que aprender a ensinar é um processo de transformação e obrigação do professor com os alunos e a sociedade.

As reflexões sobre a amplitude e complexidade do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente aqui apresentadas nos ajudam a inferir que a formação continuada de professores é apenas uma das dimensões do DPD, o que justifica a opção nesta pesquisa, pelo termo formação continuada de professores.

2.5 Os ciclos de vida dos professores e sua relação com o desenvolvimento profissional

Com vistas a pensar no desenvolvimento profissional docente de forma sistemática, precisamos trazer a ideia dos ciclos de desenvolvimento profissional propostos por Huberman (1995), os quais ele optou por denominar de estudo da carreira, que faz saber: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de pôr-se em questão; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo e lamentações; e fase do desinvestimento.

Fazer alguns apontamentos sobre os ciclos do desenvolvimento profissional do professor nos parece fundamental, visto que esse recurso nos oferece “[...] informação imprescindível para explicar e melhor compreender as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento” (MARCELO, 1999, p. 57).

Os estudos de Huberman (1995) defendem a existência de sete ciclos do desenvolvimento profissional dos professores, que colocam em evidência, a maneira como

esses profissionais vêm e desenvolvem o seu trabalho. Esses ciclos nos levam, inevitavelmente e apaixonadamente, a refletir de forma sistemática sobre os colegas que estão conosco no dia-a-dia de uma escola, sobre seus trabalhos e os estágios do desenvolvimento profissional em que se encontram.

A primeira fase, denominada pelo autor de *entrada na carreira*, diz respeito aos três primeiros anos de experiência na docência, na fase onde o professor acabara de sair da academia e adentrar na sala de aula, momento que o professor está à *tatear* seu espaço de trabalho. Essa fase é marcada, segundo Huberman (1995), pelos aspectos da “descoberta” e da “sobrevivência”. O primeiro aspecto se caracteriza pela tranquilidade, entusiasmo, experimentação, exaltação pela tão esperada responsabilidade e alegria em se apropriar de sua própria sala de aula e de pertencer a um grupo de profissionais; enquanto que o segundo é um reflexo do “choque de realidade”, onde o professor vai perceber a distância existente entre a teoria apreendida na academia e a imprevisibilidade dos desafios cotidianos da sala de aula, o que o trará sentimentos de ansiedade, preocupação e insegurança. O autor acredita que o primeiro aspecto ajude o professor iniciante a superar o segundo e, quando o primeiro se mostra dominante, o processo tende a se tornar mais fácil, enquanto que a dominância do aspecto de sobrevivência, tende a ser mais difícil, doloroso, o que faz acentuar o número de desistentes da profissão docente.

Como dito na introdução, quando falo das minhas memórias, a angústia do licenciando quando entra em contato pela primeira vez com a sala de aula, é real; sentimo-nos desamparados e despreparados quando saímos da Instituição de Ensino Superior, principalmente quando os programas de estágio não contribuem de maneira significativa com a formação do futuro professor. Inúmeros questionamentos surgem quando nos deparamos com o distanciamento existente entre a teoria e a prática. Para tanto, alguns autores, sugerem que a formação continuada para os professores nessa fase do seu desenvolvimento profissional, seja diferenciada e que vise atender as angústias e as necessidades específicas desse ciclo. Se por um lado, diminui a probabilidade de abandono da carreira nessa fase; por outro, aumenta as possibilidades de investidura e sucesso na carreira. Nas palavras de Nono e Mizukami (2006 p.3),

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagens e

influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Compreendemos a importância desses estudos no que se refere à necessidade de se atentar para a formação continuada nos primeiros anos de entrada na docência, mas não podemos desconsiderar a importância da interação social entre os pares (professores nos diferentes ciclos do desenvolvimento), que aqui defendemos, embasados na Teoria Histórico-Cultural. Acreditamos que a formação continuada, se planejada intencionalmente, possibilitando a troca entre os pares, pode favorecer a construção de conhecimentos e o enriquecimento no processo de formação de professores.

O segundo ciclo apresentado por Huberman (1995), é conhecido por *fase da estabilização*, que se caracteriza por sentimentos de autoconfiança, satisfação na carreira, gosto pelo que está fazendo, já que cresce, gradativamente, o sentimento de competência pedagógica. Esse momento é marcado por um forte comprometimento do professor com seu trabalho e também pela busca de sua identidade profissional. Essa é uma fase extremamente positiva no desenvolvimento profissional do professor, tanto para o sujeito em desenvolvimento, quanto para seus alunos. Isaia (2000, p. 27-28), complementa esses ciclos, considerando que essa fase corresponde ao período de 4 à 6 anos de ingresso na docência.

Decorrente à essa fase, encontramos a *fase da diversificação* (ou ativismo) e a *fase de pôr-se em questão* (ou questionamento). A *fase da diversificação* se caracteriza pela nova postura que o professor adota, que por sua vez, procura diversificar suas aulas, os métodos de ensino, os materiais didáticos, a dinâmica da aula, o modo de agrupar os alunos, a maneira de avaliar etc. Nessa fase, o professor se preenche com sentimentos de competência, eficácia, motivação, empenho e dinamismo. Compreende melhor o sistema educacional, o que te permite questionar e tecer críticas a esse. “Os professores nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 1995, p. 42). O que nos leva a inferir, que essa é a fase mais positiva de todas elencadas pelo autor, para todos os envolvidos com o processo educacional. Essa fase está entre o período de 7-25 anos no exercício da docência (ISAIA, 2001).

A *fase do questionamento*, por sua vez, caracteriza-se pelo questionamento do professor na carreira, se deve ou não permanecer nela. Segundo Huberman (1995), a decisão de permanência na carreira vai ser influenciada pelas condições de trabalho e pelo sucesso pessoal adquirido por meio da docência. Essa fase corresponde ao período que se situa entre

os 35 e os 50 anos, ou entre o 15° e 25° anos de ensino. Com intuito de exemplificarmos melhor esse período, recorreremos à citação de Hamon e Rotman (1984), citada por Huberman (1995, p. 42):

Fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão das normas, das prescrições das normas, das prescrições sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos regulamentos serve-lhes para fixar, em termos estritos, os limites da sua assiduidade... o fogo sagrado vai-se extinguindo docemente...num estado de cinismo não pressentido, de anquilosamento benfazejo... no cumprimento de um contrato que se vai desfigurando.

A próxima fase levantada pelo autor, diz respeito à *fase da serenidade e do distanciamento afetivo*, que se caracteriza por um aumento gradativo da serenidade e da confiança naquilo que faz, onde a ambição e o empenho frenético já não se fazem presentes. Com esses aspectos, o distanciamento afetivo dos alunos também se torna uma constante no processo.

O autor classifica nessa fase, os professores do grupo etário de 45-55 anos e cita a fala de uma professora como exemplo: “Meti-me na coisa com toda minha energia. Dou-me conta, às vezes, que, ao ficarmos mais velhos, investimos menos e fazemos o nosso trabalho de uma maneira mais mecânica. Isso modifica totalmente nossa perspectiva” (PETERSON, 1964, *apud*, HUBERMAN, 1995, p.44).

Nessa fala, fica explícito o distanciamento afetivo naquilo que faz e a serenidade no fazer, quando menciona o mecanicismo do trabalho. Nessa fase, o professor fica também menos sensível aos julgamentos alheios, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos (HUBERMAN, 1995).

A sexta fase descrita por Huberman (1995), é a do *conservantismo e lamentações*, que trata dos professores de 50-60 anos de idade, caracterizando-se por uma rigidez sistemática do professor frente às inovações e às mudanças, um aumento significativo de lamentações, reclamações e críticas não construtivas, assim como uma nostalgia do passado. À essa fase, acrescentaríamos, a resistência dos professores em aceitarem outros professores que, em outras fases, se mostram muito dedicados ao processo educativo. O professor nessa fase, além de não estar aberto ao novo, implica com aqueles que estão dispostos a fazer diferença e enfrentar os desafios que estão postos, o que pode, conseqüentemente, influenciar na desmotivação de outros professores.

A última fase, descrita pelo autor, diz respeito ao *desinvestimento*. Como o próprio nome já diz, nesse processo, o professor começa à desinvestir em sua carreira, para investir

cada vez mais em sua vida pessoal e social. Essa fase corresponde aos professores no fim da carreira, como o próprio nome nos sugere, entre 35-40 anos de exercício na docência (ISAIA, 2001), mas pode corresponder a professores no meio da carreira também, que optam por desligar-se do ofício, por inúmeros motivos.

Sobre esse conjunto de ciclos ou de fases que permeiam a carreira docente, Huberman (1995), constatou que eles foram experienciados por um grande número de professores, ou seja, nem todos os professores passam necessariamente por todas as fases e as mesmas também, não são tidas como uma linha linear, gradativa e fechada. O autor busca elencar com essas fases, as “tendências centrais” que caracterizam a carreira docente em suas diferentes etapas. Várias são as críticas dirigidas a esse estudo de Huberman, no entanto, nos furtaremos delas, visto que buscamos nesse estudo, a compreensão dos ciclos do desenvolvimento profissional como contribuição para o processo de reflexão da formação continuada dos professores.

Diante desses levantamentos, podemos observar que os ciclos possuem características diferentes e que, conseqüentemente, as necessidades formativas, as expectativas, os desafios, as motivações, entre outras variáveis, de um ciclo para o outro, também se diversificam, o que nos leva às conclusões de Candau (1996, *apud*, LEONE, 2012, p. 83),

[...] em se tratando da formação contínua dos professores, importa compreender que o ciclo de vida profissional docente é um processo complexo e heterogêneo, no qual interferem múltiplas variáveis. Sendo assim, há que se tomar consciência de que as necessidades, os problemas, os desafios e as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de sua carreira profissional. E, por essa razão, os professores não devem ser tratados de maneira uniforme nos processos formativos que vivenciam.

Concluimos assim que, no processo de formação continuada do professor, os ciclos de desenvolvimento profissional, assim como as necessidades de cada ciclo não podem ser ignorados, o que nos leva à considerar as limitações dos atuais programas de formação continuada, visto que a maioria deles oferecem sempre a mesma formação padronizada para todos os professores, desconsiderando o tempo de exercício na docência, o ciclo em que se encontram, e conseqüentemente, suas necessidades reais. Ressaltando que defendemos as trocas entre os pares, mas achamos pertinente que se ofereça, sempre que possível, formações dirigidas e intencionais para os professores, especialmente, para aqueles que estão na fase de entrada na carreira.

2.6- A formação de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a Teoria da Atividade Humana

A Psicologia Soviética, na orientação chamada de Psicologia Histórico-Cultural, tem como principais representantes Vigotski, Luria e Leontiev. Essa tríade defendeu a essência histórico-cultural do sujeito e a importância das relações sociais para o desenvolvimento pleno das máximas potencialidades humanas. Seus estudos explicam que o ser humano é um ser social, fruto da vida em sociedade e da apropriação da cultura. Para tais estudiosos, o homem para se tornar homem, precisa passar por um processo que denominaram de humanização, que acontece por meio da apropriação dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos culturalmente e passados por meio das relações sociais, de gerações para gerações. Importante ressaltarmos que essa tríade considera a ontogênese no processo de hominização⁵, pelo fato da evolução do humano no processo social e biológico acontecer desde os tempos primórdios.

Vigotski filiou-se ao marxismo para desenvolver seu próprio pensamento. Sobre isso, Lúria (1988, p. 25), escreveu:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Em se tratando do desenvolvimento humano, Lúria relata o esforço do autor russo em comprovar que são os meios social e cultural que distinguem os seres humanos dos outros seres. O ser humano, cultural por natureza, desenvolve-se por meio das interações com o meio social e utiliza a linguagem como instrumento para organização do pensamento. Nesse sentido, citamos:

O elemento «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26).

⁵ Para Leontiev (1978), a hominização resultou da passagem à vida, numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas.

Essa linguagem, tida pela tríade como um processo ativo, que nasce do pensamento, ao longo do desenvolvimento humano, também se modifica conforme o ser humano vai evoluindo. É por meio dela que os indivíduos desenvolvem os processos mentais humanos, interagem com o mundo que os cerca, com as pessoas, com a cultura e a história e se constituem como sujeitos, atribuindo significados aos fatos, pessoas, objetos etc. (COSTAS; FERREIRA, 2011).

Achamos pertinente nesse estudo, trazer os conceitos de significado e sentido, para que possamos entender os dois como processos distintos e necessários quando tratamos da formação continuada de professores. Para Vigotski,

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Para Vigotski, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, sendo assim, compreendemos que o “[...] significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido [...]” (COSTAS; FERREIRA, 2001). O sentido, por sua vez, não tem a estabilidade do significado, pois tem mobilidade a depender dos sujeitos, dos fatos etc. Possui um caráter provisório e torna-se novo sentido quando se trata de novas situações. Para diferenciação desses dois conceitos correlacionados, Vigotski afirma,

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, «o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala» (VIGOTSKI, 1996, p. 125).

Posterior a esses conceitos e nessa mesma linha de pensamento que nasce a Teoria da Atividade, considerada a maior contribuição de Alexei N. Leontiev e seu grupo, constituído por Daniil Elkonin, Vasilii Davydov, Petr Galperin e Aleksandr Zaporozhets. Na psicologia, a ideia da atividade foi introduzida por Sergei Rubinstein. A literatura nos mostra o tamanho da

contribuição dessa perspectiva para a solução de grandes problemas, inclusive do nosso objeto de estudo, as necessidades de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Uberaba, MG.

Davidov (1988, p. 27), conceitua a categoria filosófica da atividade como:

[...] a abstração teórica de toda prática humana universal, que tem um caráter histórico social. A forma inicial de atividade das pessoas é a prática histórico-social da raça humana, isto é, o trabalho coletivo, adequado, sensorial-objetal e transformador das pessoas. Na atividade, a universalidade do sujeito humano é exposta.

O conceito de atividade, assim sendo, foi eleito como um dos princípios centrais do desenvolvimento do psiquismo humano. Apesar de esse conceito ser mais explorado em Leontiev, Vigotski já o utilizava em seus primeiros trabalhos quando sugeriu que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência. Ao sistematizar o conceito de atividade, Leontiev (1983, p. 17) escreveu:

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o principal método do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise do cotidiano da sociedade, das formas de produção próprias deste e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual, há a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que cada um deles teve na sorte.

A atividade humana, segundo esse psicólogo soviético, é uma estrutura global, de ações concebidas por motivos que condicionam as finalidades. Ocorre pelo meio estrutural - atividade, operação e ação - e pelo método psicodinâmico - motivo, finalidade e condição objetiva (LEONTIEV, 1978).

A atividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. Ao curso psicológico da atividade corresponde à realização de diversas ações, cada ação composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa [...] (LIBÂNIO, 2004, p. 8).

A base da teoria da atividade está na relação de dependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem. Entende-se por atividade, “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1978, p.68). Em outro momento, o mesmo autor acrescentou sobre o conceito desse importante campo do conhecimento: “[...] o conceito de atividade está

necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo: a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com o motivo subjetiva e objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1985, p. 82).

A categoria da atividade ocupa um papel importante no sistema de conhecimentos, que se apoia na concepção Vigotskiana, que enfatiza a importância do meio e seu caráter ativo. Logo, acredita-se que os fenômenos psíquicos surgem e se desenvolvem no processo de interação do indivíduo com o meio externo. A atividade se dá de maneira interna, por meio dos processos psíquicos e de maneira externa, por meio da interação com o meio, onde o externo acontece à primazia, para depois se desenvolver internamente num processo dialético.

Complementando essa concepção, Elkonin (*apud*, LAZARETTI, 2015, p. 222) afirma que o desenvolvimento humano “[...] produz-se na base de condições biológicas e sociais, não privilegiando uma em detrimento da outra nem as dissociando, mas compreendendo num processo dialético entre ambas as condições”.

As necessidades do professor estão intrinsecamente relacionadas com a atividade humana, partindo do pressuposto que o homem é um ser social e o objeto da atividade é um motivo real, atividade essa vista na perspectiva histórico-cultural, como um dos princípios do desenvolvimento do psiquismo.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Sendo assim, fazendo um paralelo com a formação docente, que se constitui aqui no nosso objeto de pesquisa, podemos inferir que a formação é o objeto da atividade e o professor, o sujeito da atividade, que movido por um motivo e pelas suas necessidades, entra em ação para se desenvolver profissionalmente. Logo, a formação sempre será transformadora, visto que a atividade gera mudanças no sujeito e também no objeto da atividade, num processo onde ambos coincidem (RAMALHO, NUÑES, 2011). Para compreendermos melhor a relação das estruturas existentes na atividade, recorreremos a Repkin (2014, p. 92):

A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade. O encontro com um objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia, isso é chamado de motivo. Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para

caracterizar uma necessidade, devemos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto ou tônico energizantes) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade.

Leontiev (1978), afirmou que a primeira condição para a atividade é uma necessidade, mas como vimos em Repkin (2014), ela não é suficiente. Sendo assim, podemos inferir que para o professor entrar em atividade, ele precisa ser mobilizado por uma necessidade. Necessidade esta, estreitamente relacionada com motivo, objeto, objetivo, ações, operações, finalidades e condições, presentes na estrutura da atividade. O motivo é o que move e impulsiona o sujeito para realização de uma atividade. Sem os motivos e as necessidades, a atividade não acontece. Davidov (1988, *apud*, RAMALHO, NUÑES, 2011), acrescentou na estrutura da atividade, o desejo e as emoções, que unindo às necessidades, compõem a base sobre a qual as emoções funcionam e permitem destacar a relação entre o afetivo e o cognitivo na personalidade humana.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. (...) As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas de pensar. (...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é só meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo (DAVIDOV, 1998, *apud*, LIBÂNEO, 2004).

Para Leontiev (1978), é através do sentido pessoal, conceituado por Vigotski e discorrido anteriormente, que surgem as necessidades formativas, que potencializam o desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, as necessidades individuais e o sentido, impactam significativamente nas necessidades profissionais.

Leontiev (1978) considera a atividade principal, a alavanca do desenvolvimento e da humanização. Por atividade principal, compreendemos “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p. 65).

O desenvolvimento profissional docente ocorre mediante processos formativos que consideram as relações sociais, não somente em cursos de formação, como também toda vida profissional do sujeito. Sendo assim, a formação continuada pode se transformar em atividade

principal, quando essa for movida por necessidades, motivos e estar relacionada com o conteúdo da ação. Quando as relações do professor com o meio modificam, suas necessidades, conseqüentemente, também mudam, implicando na necessidade de se reorganizar as ações de formação, para que faça sentido para o professor, e assim, tenha significado social.

Sendo assim, compreendemos que para o processo de formação de professores se configurar em atividade, ele precisa ter um sentido real, conectado aos motivos do mesmo. Se assim não for, ela não se configura em atividade, mas sim, em trabalho alienado.

No sentido em que lhe é dado por Marx, [alienação é a] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (BOTTOMORE, 2001, p.5).

Esse conceito nos leva à refletir sobre a problemática do trabalho do professor *versus* o objetivo da formação, que é o desenvolvimento profissional. Se o trabalho docente é alienado, como transformar a formação continuada em atividade principal, se muitas das vezes, a mesma contribui para essa alienação, visto que ela tem se configurado como adaptação às demandas da política educacional (que por sua vez, é neoliberal e alinhada às necessidades de mercado)?

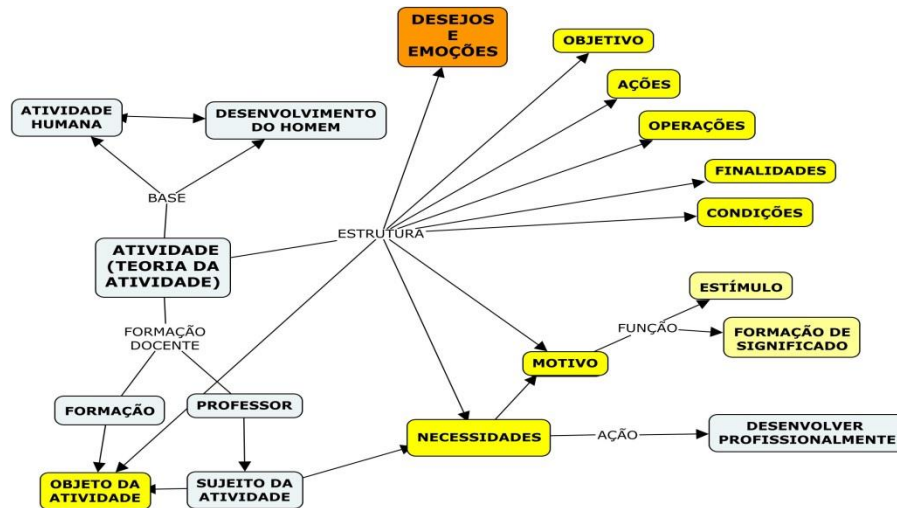
Nesse sentido, Gonzáles Rey (2003, *apud*, ASBAHR, 2014, p. 271) faz uma análise,

A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de serem vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social.

Para tanto, Ramalho e Núñez (2011) nos alertam para a necessidade do professor se apropriar da sua cultura profissional para que ele possa desenvolver suas capacidades cognoscitivas, intelectuais e éticas em geral, para que assim ele possa ter competências para enfrentar as mais diferentes situações-problema da profissão com sabedoria e autonomia. Para melhor compreensão dos conceitos envolvidos na formação continuada, recorreremos ao Mapa Conceitual⁶ elaborado pela autora, vejamos:

⁶ “O mapa conceitual é uma ferramenta desenhada para identificar e representar relações entre diferentes conceitos de um campo específico do conhecimento” (VEIGA, 2013, p.50).

Figura 1- Mapa Conceitual: Formação Continuada na perspectiva da Teoria da Atividade.



Fonte: Silva, 2018.

Elaborado com auxílio do Software livre “Cmptools” (<http://cmptools.softonic.com.br>).

Esse mapa conceitual nos ajuda a compreender os principais componentes da Teoria da Atividade sistematizada por Leontiev, que tem como base, o desenvolvimento humano por meio da atividade e sua relação com a formação docente. A condição fundante para o indivíduo entrar em atividade é a necessidade, que vai suceder de um motivo com dupla função, a de estimular e a de formar significados. Os demais componentes dessa estrutura correspondem aos objetivos, ações, operações, finalidades, condições e objeto. Davidov, acrescentou, posteriormente à essa estrutura, os desejos e as emoções, que junto com as necessidades e às demais estruturas, levarão o professor (sujeito e objeto da atividade), a procurar meios de se desenvolver profissionalmente (entrar em atividade por meio da formação-objeto). Sobre essas implicações, Ramalho e Nuñez (2011, p.74) nos auxiliam:

[...] as atividades são aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem suas necessidades especiais correspondentes a ele. Na atividade, o motivo é sua fonte de estímulo e coincide com o objetivo. Na formação como atividade, conseqüentemente, o motivo (apropriar-se de novos conteúdos da cultura profissional para melhorar sua prática docente) coincide com o objetivo.

A Didática Desenvolvimental tem se alimentado de investigações em busca de novas bases para suprir as necessidades educativas em ascensão, especialmente as que se referem à formação de professores. As mudanças nas maneiras de aprender afetam também as maneiras de ensinar, em vista da “[...] subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do ensinar” (LIBÂNEO, 2004, p.115). Logo, fica claro que a

aprendizagem dos alunos se relaciona com o processo formativo dos professores. Para esse autor, essas mudanças correspondem às expectativas de Davidov, de que a escola, por meio de seu professorado, ensine os alunos a se orientar, ou melhor, que os ensine a pensar, por meio de um ensino que impulse a atividade de aprendizagem e consequente desenvolvimento mental.

Ensinar a pensar, aprender a pensar, são expressões utilizadas aqui no sentido que pode ser captado na teoria histórico-cultural do Vigotsky e na obra de Davydov, de que escola é lugar de mediação cultural de significados. A escolarização significa a apropriação de significados sociais com sentido pessoal e, para que isso ocorra, é preciso aprender a pensar, é preciso propiciar mediações cognitivas. A aprendizagem do pensar inclui o aprender a aprender, cujo pleno sentido é saber buscar informação, desenvolver autonomia de pensamento, desenvolver recursos próprios para uma educação continuada (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

Davidov não investigou diretamente a aplicação de sua teoria à formação de professores, mas suas contribuições nos permitem compreender a formação docente como aprendizagem, numa perspectiva do Ensino Desenvolvimental⁷, onde os professores adquirem conhecimento teórico, a fim de poder explicar aos seus alunos, as importantes relações estruturais que caracterizam determinada área do conhecimento.

Mais do que a apropriação de conhecimentos teóricos-críticos e de meios pedagógico-didáticos de melhorar a aprendizagem dos alunos pela competência do pensar, os programas de formação precisam se preocupar com os contextos concretos em que se dá essa formação, visto que há uma inter-relação entre os sujeitos em formação e o contexto de sua atividade, o que implica na mudança de ambos (LIBÂNEO, 2004).

Elkonin (1999, *apud*, LAZARETTI, 2015), após análises das condições de ensino e educação da URSS⁸, constatou que entre outras vertentes, a ineficácia dos sistemas de ensino estava relacionada à formação docente, que por sua vez, não aprofundavam o conhecimento da psicologia geral e da psicologia infantil. Em seus estudos, ressalta ainda que:

[...] a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança pelo professor faz com que este aprenda que esse desenvolvimento é decorrente da aprendizagem e que o ensino sistematizado de conteúdos eleva o nível do pensamento abstrato e complexifica as operações mentais (LAZARETTI, 2015, p. 232).

⁷ Para Vygotsky, apenas o bom ensino promove a aprendizagem e o desenvolvimento. O processo de desenvolvimento resulta das aprendizagens. Para isso, é necessário a participação ativa do aluno e atitude colaborativa de alguém mais experiente.

⁸ Trata-se de uma pesquisa em um outro contexto, mas nos auxilia pensar na formação em nosso país.

Essas contribuições da psicologia soviética, coloca-nos defronte às necessidades de conhecimentos científicos da psicologia dos professores da Educação Básica. Infere-se que sem o conhecimento da psicologia geral e infantil, o professor é incapaz de promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas nos seus alunos.

Para Repkin (2014, p. 87), “O problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente”. No entanto, para implementação dessa ideia, faz-se necessário que os professores participem de formações que proporcionem a aprendizagem de conceitos, das leis que fundamentam esse processo, da estrutura, conteúdo e gênese da atividade. O professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, precisa compreender ainda que o aluno é o sujeito e objeto da atividade e não apenas o objeto, para conseguir ajudar seu aluno a “ensinar-se a si mesmo” (REPKIN, 2014, p.88).

Pensar nos programas de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba implica pensarmos nas necessidades desses sujeitos, no contexto social, político e institucional em que se encontram inseridos, como nos sugere Ramalho e Nuñez (2011, p.71), “A análise das necessidades formativas na formação continuada de professores é uma prática que pode ajudar a legitimar programas de formação que correspondam às necessidades das escolas, dos professores e dos sistemas em reforma”.

Importante ressaltarmos que a formação está relacionada ainda com o significado social dessa para o professor, que só pode ser apreendido à medida que tiver sentido pessoal, com consequências nas dimensões particular e social, se houver um vínculo significativo com o trabalho, e principalmente, se houver uma necessidade e um motivo que o impulsiona a essa apropriação (FRANCO, LONGAREZZI, 2011).

Os professores, nesse sentido, precisam procurar formações que sejam críticas e emancipadoras, que os permitam o questionamento das suas próprias necessidades, compreender a sua própria historicidade, intervir no meio social como sujeitos pensantes e críticos, que transformam suas necessidades em atividades formativas, potencializadoras do desenvolvimento profissional docente (FRANCO, LONGAREZZI, 2011). E a escola, por sua vez, como lócus privilegiado para a atividade profissional, deve ter como prioridade, incitar nos professores, as necessidades de formação, desejos de aprofundamento dos saberes, motivos pessoais para seu desenvolvimento profissional, sentidos e significados, em consonância com o Projeto Político da Escola, no intuito de melhorar a qualidade da educação.

Diante do exposto, podemos compreender que a atividade profissional docente é definida como social, cultural e histórica, onde os professores aprendem no contexto de trabalho, em contato e em reflexão com seus pares, em dependência das políticas públicas, das estruturas de organização e gestão e das relações internas.

Os estudos feitos para a elaboração desse primeiro capítulo nos levaram a compreender as necessidades dos professores como um imperativo da formação continuada. O desenvolvimento profissional desses sujeitos só acontecerá se suas necessidades forem as primeiras variáveis a serem consideradas nesse processo. Pensar na resignificação dos programas de formação que não vá ao encontro ao conhecimento dessas necessidades reais, recai na burocratização desse processo que pouco ou nada contribui com a profissionalização desse pessoal.

3- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA VISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A presente seção foi elaborada com objetivo de analisar as políticas públicas educacionais brasileiras, no que tange as formações inicial e continuada de professores da Educação Básica, assim como as Leis Estaduais de Minas Gerais para a formação de professores, no contexto da sociedade globalizada, marcada pela crise de ideologias políticas, culturais e sociais e por vastos conflitos de interesses. Para tanto, utilizou-se das pesquisas bibliográfica e documental para compreensão das mesmas e como possibilidade de tecer algumas considerações que julgamos necessárias e pertinentes. A pesquisa documental se

fundamenta nos documentos oficiais que delinearão as políticas públicas para a formação de professores no nosso país nas últimas décadas, tais como, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2015) e o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG, 2011-2021).

As políticas públicas para formação de professores são as norteadoras do processo formativo do professor, o que justifica seu estudo, análise e discussão, com vistas a pensar em mudanças e melhorias significativas na e para a educação brasileira.

Não se configura em novidade para a comunidade acadêmica o fato de que as políticas públicas, sejam elas para a educação, saúde, meio ambiente, cultura, moradia ou de qualquer outro campo, são resultados de vastos e amplos debates, resultados de conflitos ideológicos e de interesses. A política pública nasce, nesse sentido, necessariamente, de um problema, que após ser identificado, é estudado, discutido, refletido, avaliado, para então, escolher as medidas cabíveis e mais efetivas para resolução do problema. Após a implementação das ações, segue para a avaliação dos resultados, se foram eficazes ou não, se as ações precisam ser reformuladas ou ajustadas, para solução efetiva do problema.

Nesse sentido, as políticas públicas para a formação de professores, inseridas nas políticas públicas educacionais, nascem, grande parte das vezes, como necessidade de melhoria do sistema educacional, que por sua vez, vem ganhando força e visibilidade no atual cenário brasileiro, visto que pesquisas remontam à perspectiva de que a melhoria da qualidade da Educação Básica está intrinsecamente relacionada à formação do professorado.

Vários estudos e pesquisas resultaram na necessidade de criação de políticas públicas que subsidiassem a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Após anos da implantação dessas políticas, cabe-nos as seguintes indagações: Como essas políticas estão sendo articuladas? Qual a efetividade dessas implementações? Qual o impacto dessas na qualidade da educação escolar?

3.1 A base das políticas públicas para a formação de professores: alguns apontamentos necessários

Tratar da formação de professores pelos olhares das políticas públicas, implica fazermos uma análise das principais variáveis desse processo, que assim elencamos: a) atratividade da carreira; b) a formação inicial; c) formação continuada; d) valorização, remuneração e planos de carreira.

a) *Atratividade da carreira* tem a ver com o prestígio da profissão. O site Todos pela Educação (2019) constatou por meio de pesquisas, que muitos jovens optam pela profissão docente por eliminação, não por desejo. Podemos inferir que, dentre os vários motivos por não quererem a carreira, estão: a falta de reconhecimento da profissão, os baixos salários e as condições precárias de trabalho. E o que leva os vários jovens a ingressarem nessa formação são: a facilidade de ingresso, o baixo custo do curso, a oferta em massa dessa formação na modalidade à distância e a facilidade de entrada no mercado de trabalho, visto que é uma das profissões com maior número de profissionais no Brasil. Sobre essa atratividade, a LDB 9394/96, apresenta em seu artigo 62:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2017).

A lei reconhece a necessidade de incentivo para a formação de professores, visto que é um campo pouco atrativo. Nesse sentido, propõe a concessão de bolsas de iniciação à docência aos futuros docentes, no entanto, a quantidade de bolsas ofertadas não abrange nem um quarto do total de licenciandos. Sendo assim, faz-se necessário a imediata discussão para implementação de outras políticas que se preocupem com essa atratividade, que vai relacionar, também, com as políticas de valorização, remuneração e planos de carreira que serão discutidos posteriormente.

b) *A formação inicial* é uma das variáveis de maior peso, considerada pela pesquisadora, ao partimos do pressuposto que essa deveria possuir, segundo o Art. 61 da LDB 9394/96, “I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2017).

Os cursos de Pedagogia, responsáveis por formar os professores de Educação Básica e de Educação Infantil, para trabalhar com crianças e com jovens e adultos, além de formar o pedagogo, não consegue formar um profissional competente para todas as funções que as Diretrizes Curriculares Nacionais impõem:

Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação,

possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins (BRASIL, 2015).

Para tanto, Gatti (2019), discute:

A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando. As dificuldades postas para um currículo de graduação atender a todas as postulações colocadas como sua responsabilidade são evidentes [...] (GATTI, 2019, p.31).

Nesse sentido, e com base na literatura nacional, concluímos que os cursos de formação inicial e seus respectivos currículos fragmentados e descontextualizados, não conseguem formar nem o professor competente para a complexidade da prática profissional e nem o pedagogo competente para responder positivamente as demandas de uma coordenação pedagógica de qualidade e/ou de uma gestão democrática.

Sabemos que a formação inicial é só uma parte do processo de formação profissional de professores, e nessa parte, é importante falarmos do estágio supervisionado e a necessária associação entre a teoria e a prática. Garantir centralidade ao egresso, favorecendo sua reflexividade acerca da escola, dos alunos, dos pais, da comunidade, dos recursos disponíveis, das condições de trabalho, do Projeto Político, entre outros aspectos, implica numa possibilidade formativa significativa, podendo levar o estudante, com base em conhecimentos pedagógicos sólidos, a ações pedagógicas mais qualificadas para desenvolver, como sujeitos situados e contextualizados que são.

O estágio supervisionado, previsto e assegurado por lei e tão importante na formação docente, está muito distante de ser aquilo que esperamos do seu importante papel. O modelo tradicional de formação fragmentada de professores ainda permanece nos dias atuais, as licenciaturas são dissolvidas entre várias unidades, sendo basicamente impossível um trabalho de interligação formativa, com integração do conjunto docente, seleção de corpo docente segundo critérios bem definidos, com vastas possibilidades de desenvolvimento da interdisciplinaridade no e para o ensino, e pesquisas nos focos de ensino e formação para o ensino (GATTI, 2015). Falta uma unidade básica que se alimente dos vários campos disciplinares das Ciências da Educação, fazendo o conhecimento convergir para uma sólida formação de professores. Mesmo com a luta de alguns docentes em busca dessa unidade, ou seja, de uma base nacional comum para a formação de professores, não encontramos um referencial básico que contribua para a construção da identidade profissional dos mesmos.

Segundo Lüdcke (2015, p.172), o estágio é ou deveria ser, “[...] a ponte entre as duas instituições formadoras, a universidade, onde se inicia essa formação, e a escola de Educação Básica, onde ela se completa pelo trabalho do professor [...]”. É indiscutível que para o estágio supervisionado acontecer de forma significativa, precisa-se articular o sujeito em formação, a instituição de ensino superior e a escola que receberá esse aluno. Essa articulação precisa ser consistente, onde os diálogos sejam constantes e coerentes.

O estágio é obrigatório em todos os cursos de formação de professores. No entanto, faz-se altamente necessário que os três atores anteriormente mencionados, alunos, instituições de ensino superior e escolas, parem de olhar para esse processo apenas como um aparato legal, e comecem a enxergá-lo como uma necessidade formativa, tão importante quanto à teoria, nos quais ambos não se dissociem. Após revisão bibliográfica dos textos de Ludcke (2015), Silva (2015) e Gomes (2015), pudemos constatar que em todos eles, identificamos um denominador comum, que é a importância da articulação da tríade: estagiário, IES e escola campo. Todos os autores supracitados discutem sobre a importância da relação indissolúvel entre a teoria e a prática. Ou seja, o momento da prática pedagógica, do estágio supervisionado, precisa estar diretamente alicerçado aos saberes construídos na academia, desconstituindo a frase de senso comum, tão presente nos discursos dos alunos dos cursos de formação docente: *“Na teoria é uma coisa, mas na prática é outra”*.

A Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre a organização dos cursos de graduação, a formação dos estudantes e a inserção profissional dos futuros professores no contexto social contemporâneo (SILVA, 2015). Acreditamos, concomitantemente à normativa legal que o trabalho é o que de fato mobiliza jovens para inserção na graduação. E o estágio supervisionado, por sua vez, tem como objetivo principal, a preparação para o trabalho produtivo.

O estágio se vincula ao PPP do curso e este aos determinantes históricos do contexto em que se encontra inserido. Sendo assim, o PPP dos cursos de licenciatura aumentaram expressivamente sua carga horária de estágio, devido a uma reivindicação dos professores por uma valorização da prática e sua integração com a teoria. No entanto, esse aumento não veio acompanhado das condições necessárias ao seu real aproveitamento.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio

curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CNE/CP 2, 2002).

Concordamos com Silva (2015) quando ele discute a criação de quatrocentas horas de Prática como Componente Curricular que pouco contribui para a melhoria da qualidade da formação docente.

A lei prevê atualmente apenas duas modalidades de estágio, obrigatório e o não obrigatório. Este último deve ser obrigatoriamente remunerado. Enquanto que o primeiro deve ser regulamentado por termo de compromisso; não exceder dois anos numa mesma instituição; contemplar atividades, por parte do estagiário, que não poderão ultrapassar seis horas diárias e trinta horas semanais; apresentar, por parte da concedente, um supervisor que deve ser profissional de carreira ou da área do curso a que se vincula o estagiário; cobrir o estagiário com seguro contra acidentes pessoais (SILVA, 2015, p.192).

A aprendizagem da profissão docente mediante os estágios necessita ainda construir com as escolas-campo, formas de acolhimento, supervisão e acompanhamento desses futuros professores, assim como dos professores iniciantes na profissão, visto que esses primeiros anos do professor em exercício são fundamentais na construção da sua identidade profissional.

Conhecemos algumas iniciativas positivas no que se refere ao estágio, que servem como experiência e espelho. Em diferentes universidades, algumas iniciativas isoladas no que se refere ao estágio dos cursos de licenciatura, têm pontos muito positivos, tais como o PIBID⁹ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), mantido pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no qual o professor supervisor que acompanha os estagiários, é contemplado com uma bolsa e possui pontos que merecem destaque, tais como, a articulação da tríade que aqui defendemos e a preparação e incentivo dos atores envolvidos.

Ainda sobre a formação inicial, importante retomarmos a discussão referente ao parágrafo terceiro do artigo 62 da LDB 9394/96, “§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial [...]” (BRASIL, 1996), e reafirmado pelas DCN’s, em seu artigo 9º, “§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015). Como já discorremos na primeira seção desse

⁹ Importante ressaltarmos que esse Programa teve seu primeiro edital aberto em 2007 e a partir de 2015, a comunidade acadêmica começa a sofrer com a crise do Programa. Em fevereiro 2018, após implementação de novas Portarias, o PIBID foi encerrado parcialmente, visto que “[...] com a nova proposta para 2018, o PIBID é apresentado em novo formato como ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC proporcionando aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas” (HIRSCH, 2018, p. 46).

estudo, essa oferta defendida pela LDB 9394/96 e pelas DCN's, contrasta com a realidade acadêmica, na qual os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério têm sido ofertados pelas instituições de ensino superior, preferencialmente na modalidade à distância.

Inclusive, políticas como a Universidade Aberta do Brasil¹⁰ (2005), mostram-se indutivas a essa modalidade de ensino. Sobre essa, Gatti et al. (2019, p.54) são incisivos, “No que concerne à educação a distância, tal como vem sendo implantada, salvo poucas exceções, ela está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino”. A realidade alicerçada às políticas tão contraditórias, coloca-nos diante da necessidade de se repensar sistematicamente a formação inicial docente e a oferta desse ensino, visto a quantidade de pesquisas que apontam para resultados altamente negativos no que tange a Educação a Distância (EaD) e que já mencionamos na seção anterior.

c) *A formação continuada de professores*, tão importante quanto a formação inicial, está assegurada pela LDB 9394/96, § 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” (BRASIL, 2017). Esse inciso deixa claro a responsabilidade e o dever da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, em regime de colaboração, com a formação continuada em serviço dos professores da rede pública brasileira. Partimos do princípio que, se existe investimento por parte do governo, esse processo, logo, deve ser ofertado com a maior qualidade possível, pois, ao contrário, não se justifica o gasto do dinheiro público.

d) *A valorização, a remuneração e os planos de carreira* dos professores merecem destaque especial por parte das políticas públicas educacionais, visto que são três pontos de atração para a carreira e permanência nela. Sobre a valorização desses profissionais, a LDB 9394/96, apresenta num de seus artigos:

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

¹⁰ A Universidade Aberta do Brasil é um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior, por meio da Educação a Distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, porém ainda sem graduação [...] (MEC, 2005).

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017).

Esse artigo vem contribuir significativamente com a valorização do professor, seus planos de carreira e remuneração. No entanto, é sabido que as instituições públicas de ensino ainda possuem um grande número de profissionais contratados, mediante processo seletivo e não por meio de concurso público, como a lei prevê; o licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado não é assegurado, tomando como exemplo, a própria pesquisadora, profissional das redes de ensino municipal e estadual, que foi contemplada com o licenciamento para os estudos na pós-graduação por apenas uma das duas redes de ensino; o piso salarial ainda é um denominador distante da realidade. A Lei nº 11.738 de 16 de Julho de 2008, em cumprimento ao que determina a Constituição Federal, no artigo 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, que deve ser ajustado, anualmente, no mês de janeiro, a partir de 2009. No entanto, é recorrente atos grevistas e de paralisação dos professores e seus respectivos sindicatos, reivindicando o cumprimento do piso salarial.

O PNE 2014-2024, em consonância com a lei do piso salarial, estabelece em sua meta 18,

Meta 18: assegurar, no prazo de 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 (PNE, 2014, p. 82).

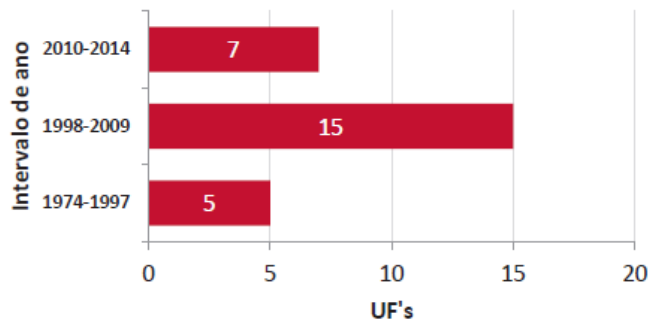
Trata dos planos de carreira, que estipula a consolidação desses para os profissionais da Educação Básica de todas as redes de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, em um prazo de dois anos a partir da publicação da lei, ou seja, em 2016. No entanto, essa meta ainda não foi cumprida integralmente, podendo ser constatado no Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016¹¹. O relatório aponta que todas os estados brasileiros declaram ter planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica. No entanto, a Figura 2, nos mostrará que mais da metade dos estados brasileiros criaram seus planos de carreira e remuneração (PCR's) no período de

¹¹ O Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável pelo acompanhamento das metas, juntamente com a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o CNE e o Fórum Nacional de Educação e pela publicação de Relatórios de Monitoramento, que serão bienais.

1998-2009. Se as Novas Diretrizes foram estabelecidas em 2009, possuindo validade até os dias atuais, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 e sabendo que elas estipulam a revisão dos PCR's, concordamos então com a hipótese levantada pelo próprio relatório que diz que:

[...] apenas sete estados (26,0%) teriam, por ocasião da aprovação do PNE, planos adequados às diretrizes nacionais vigentes para a carreira docente da Educação Básica. Mesmo assim, seria preciso cotejar o desenho desses planos com as diretrizes para verificar o grau de adequação à norma (BRASIL, 2016).

Figura 2- Gráfico: Planos de carreira e remuneração do magistério, segundo o período de criação, por estados.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Estadiv/IBGE, 2016. Acesso em 23 de julho de 2019.

Importante ressaltarmos que o Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2016-2018, não retomou a discussão aberta no Primeiro Relatório (BRASIL, 2016) e relatou que 66,7% dos estados brasileiros atendem integralmente aos quesitos da meta 18, podendo ser constatado na Tabela à seguir:

Tabela 1: Percentual de unidades federativas que atendem integralmente à Meta 18:

Situação em 2017	Números de unidades federativas	Percentual de unidades federativas
Atendem integralmente aos quesitos da Meta 18	18	66,7%
Não atendem integralmente aos quesitos da Meta 18	9	33,3%
TOTAL	27	100%

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep, 2018. Acesso em 23 de julho de 2019.

Se o período de cumprimento da meta em 100% era de dois anos, então, os resultados precisam ser vistos como um alerta para a adoção de medidas mais eficazes nessa direção.

As DCN's também se mostram coerentes com a LDB 9394/96 e com o PNE 2014-2024, quando trata da necessidade de valorização docente, dedicando todo Capítulo VII à definição de políticas de valorização dos profissionais do magistério, reconhecendo a importância dessa enquanto parte constitutiva e imprescindível ao desenvolvimento profissional significativo desses profissionais.

Diante de tantas implicações, deparamo-nos com as atribuições e responsabilidades dos professores, que são as mesmas desde o início na carreira até o último dia nela, mesmo que o grau de formação e seu nível alterem. Se o professor intencionar outras responsabilidades, dentro do contexto das escolas públicas brasileiras, ele precisará deixar de lecionar. O profissional da educação não tem como “subir de cargo” dentro do seu trabalho, ele fará a mesma coisa durante toda sua carreira profissional, remetendo assim, à precarização do trabalho docente, pela falta de perspectivas.

Chegamos à conclusão, após o estudo do exposto, que se faz altamente necessário, pensar em políticas públicas que se preocupem com a identidade, a valorização, a reflexão e o desenvolvimento profissional e com incentivos devidos na carreira.

3.2 A questão da formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

A LDB (BRASIL, 2017), responsável pela definição e regulamentação do sistema educacional brasileiro, com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, reafirmando o direito à educação desde o ensino básico até o superior, estabelece, além dos princípios da educação, o dever do estado, enquanto responsável pela educação pública, em colaboração com a União, o Distrito Federal e os municípios. Importante ressaltarmos que em seus quase 25 anos de existência, essa lei sofreu mais de 200 alterações, segundo Cury (2017).

Trata da formação de professores em capítulo específico, Título VI- Dos Profissionais da Educação. O primeiro artigo desse capítulo (número 61), quando trata desses profissionais, considera que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2017).

Esse artigo explicita a exigência mínima para se tornar professor, que faz saber, o nível médio. É a única profissão existente, de nível superior, na qual você pode atuar tendo ou não um diploma de nível superior, remetendo à desvalorização do profissional docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pressupondo-se que para ser professor desses níveis de ensino, não é necessário conhecimento científico. O artigo seguinte vem confirmando essa exigência. Vejamos:

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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017).

No entanto, essa normativa é retomada no artigo 87, inciso IV, § 4º, quando trata: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2017).

Os dados do Censo Escolar de 2017, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em julho do mesmo ano, mostram que a porcentagem de professores que trabalham sem ensino superior no país é de 17,8% no ensino fundamental. Sabemos que várias são as iniciativas do Governo Federal para suprir essa demanda, no entanto, são recentes, visto que a formação em ensino superior para professores da educação básica começou a ser exigida apenas em julho de 2010, segundo a Fundação Capes do Ministério da Educação. Essa Lei de nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor da formação em nível superior para os professores da Educação Básica, no entanto, a mesma viabiliza uma brecha, quando flexibiliza a admissão de professores com nível médio para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, quando não houver formados em nível superior na localidade.

Duas das iniciativas do Governo Federal para diminuir a quantidade de professores sem graduação na área específica de atuação, diz respeito ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica¹² (BRASIL, 2009) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica¹³ (BRASIL, 2009) propostas pelo Governo

¹² O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007 (BRASIL, 2009).

¹³ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de Educação Básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (BRASIL, 2010).

Federal, que abrem perspectivas para inovações na área. Entre as iniciativas, encontramos a proposição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, Programas como a Pró-licenciatura, o ParFor, a Universidade Aberta do Brasil, entre outros. No entanto, Gatti (2015, p.241), aponta para resultados de pesquisas que não evidenciam nesses supracitados, “[...] a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios, nem com a integração formativa, questões que também são mostradas nas investigações que se reportam a cursos presenciais”.

Encontramos alguns programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior, tais como, o Programa de fomento da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência) criado em 2010 pelo Governo Federal e o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, que trazem resultados satisfatórios ao estimular os futuros docentes a valorizar os cursos que ingressam. No entanto, embora esses programas sejam inovações positivas, segundo Gatti (2015, p.242), “[...] não atingem o cerne da questão, que é o repensar e reposicionar a formação de professores como um todo”.

Sabemos que aumentar para 100% o número de professores da Educação Básica com licenciatura e aumentar o acesso à formação continuada é uma necessidade, no entanto, alguns autores, tais como, Abrúcio (2016), acreditam que não são suficientes para melhorar a qualidade da educação no país, visto a multiplicidade de variáveis envolvidas nesses processos, tais como, a qualidade dos cursos de licenciatura e dos cursos de formação continuada oferecidos. Outra problemática encontrada nos cursos de magistério, situa-se na precariedade cultural e social da maioria dos alunos. Segundo Abrúcio (2016), os piores resultados da avaliação do Enem¹⁴ são dos futuros professores.

A preocupação com a formação continuada em serviço dos professores no país é algo recente, pois, mesmo sendo mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96), ela se mostrou de forma muito discreta.

art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 2017).

¹⁴ Exame Nacional do Ensino Médio que tem como objetivo, avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio, das redes públicas e privadas.

Esse artigo é regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 que ainda diz:

art. 2º Os cursos de formação de professores para a Educação Básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:
IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (BRASIL, 1999).

No inciso IV, do Artigo 2º, deparamo-nos com uma brecha, onde se percebe uma junção da formação inicial e continuada e um descaso com ambas na articulação indevida das mesmas.

Em 2013, com a alteração da lei, encontramos um olhar mais cuidadoso para com a formação continuada em serviço, quando incluiu, em parágrafo único, no artigo 62, a seguinte normativa:

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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2017).

Essa normativa vem de encontro com os estudos na área e as demandas do contexto atual, ao dispor da obrigatoriedade da oferta de formação continuada para os professores em serviço. Se é verdade que a formação inicial deixa lacunas¹⁵ na formação do professor, então, deverá ser no âmbito da formação continuada que o professor em serviço deverá poder aprender de forma crítica e reflexiva, os saberes necessários para sua prática docente, acompanhado das novas e complexas demandas que o contexto exige, que corresponda à realidade no mundo. É preocupante que ainda tenhamos, parafraseando o integrante do Conselho Nacional de Educação, Mozart Neves Ramos, “[...] professores do século XX e alunos do século XXI” (RAMOS, 2012).

3.3 Plano Nacional de Educação e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho

¹⁵ Concebemos aqui a necessidade de uma formação inicial sólida e consistente, para que a formação continuada não precise ter um viés compensatório. No entanto, partindo da realidade que a formação inicial de professores ainda está muito aquém da formação ideal e precisa ser aprimorada, então, a formação continuada precisa abranger ainda os saberes que deveriam ser contemplados na formação inicial.

Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015 e homologada pelo MEC quinze dias depois, foi elaborada após mais de uma década de discussões, estudos e pesquisas, bem como, considerando os marcos legais, com destaque para Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2014/2024) e as Deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014).

Nos últimos dez anos, muitas foram as discussões sobre a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. O CNE, por sua vez, movimentou-se em busca de uma maior organicidade para essa formação, incluindo a revisão das Diretrizes e de outros documentos normativos acerca das formações inicial e continuada.

As Deliberações da Conae tiveram um importante papel ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, e também ao reafirmar uma base comum nacional para as formações inicial e continuada (DOURADO, 2015).

Além das diretrizes, o PNE, previsto para o decênio de 2014 a 2024, apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que englobam a Educação Básica e Superior, e discutem sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação, estabelecendo, em alguns casos, prazo para cumprimento das metas. Especificamente nas metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, encontramos a base para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que tem como objetivo principal, a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Todas essas bases contribuirão para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Essa política, como definido na meta 15, que objetiva a garantia de uma maior organicidade à formação desses profissionais e efetivar “[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de Educação Básica e Superior, a formação dos profissionais da Educação Básica” (BRASIL, 2015) se torna assim, de fundamental importância à profissionalização docente.

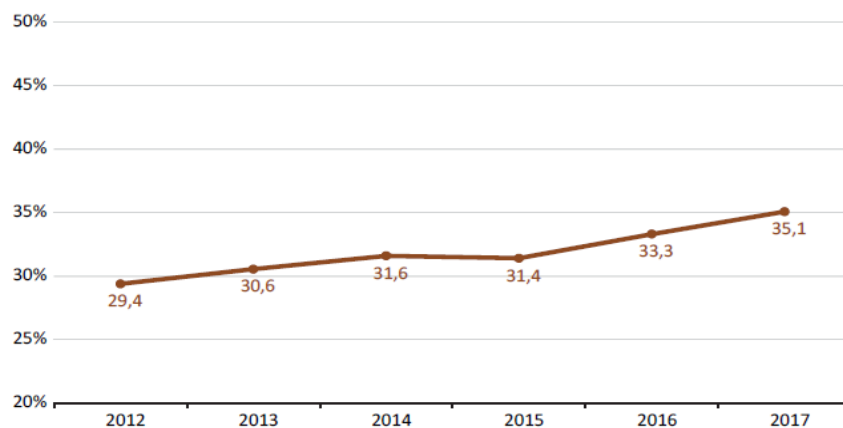
Em relação à formação continuada, a Meta 16 do PNE 2014-2014 se mostra incisiva:

[...] 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.

Estratégias: 16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior [...] (BRASIL, 2014).

A proposição dessa meta é de fundamental importância se aspiramos melhorias qualitativas nessa área do conhecimento, no entanto, as estratégias se mostram pouco claras e objetivas para alcançá-la de forma consistente, não se estabelece como será essa oferta e nem essa fomentação, remetendo a pouca eficácia da meta. No Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2016-2018, encontramos a evolução percentual de professores da educação básica que informaram ter realizado cursos de formação continuada em pelo menos uma das áreas especificadas. Os dados revelam um tímido crescimento na quantidade de professores que realizaram formação continuada no período de 2012 a 2017. Vejamos:

Figura 3- Gráfico: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada– Brasil – 2012-2017



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2012-2017), 2018. Acesso em 28 de julho de 2019.

Partindo do princípio que a Meta visa atingir 100% dos profissionais da educação básica, e não somente os professores até o ano final da vigência do plano (2024), e considerando a evolução exposta, fica evidente a dificuldade de alcance da Meta, necessitando, assim como outras metas, de revisão e adoção de medidas mais eficazes.

O CNE, por sua vez, formou a chamada Comissão Bicameral de Formação de Professores, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Essa Comissão, recomposta em 2014, aprofundou os estudos e discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, assim como sobre a situação dos profissionais do magistério, no que se refere às questões de profissionalização, com destaque para as formações inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015).

Segundo esse mesmo autor, a formação de profissionais do magistério tem sido alvo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Nesse sentido, as diferentes visões, os estudos, as pesquisas e os amplos debates refletem, inquestionavelmente, a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. Nessa direção, as novas DCNs apresentam treze considerações como aportes para a melhoria dessa formação e suas normativas, entre elas, encontramos a necessidade da consolidação das normas nacionais para a formação de professores para projeto nacional da educação brasileira; a necessidade de se pensar na concepção de conhecimento, educação e ensino; e ainda:

- [...] 6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- [...]
12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (BRASIL, 2015).

Grifamos entre as trezes normativas, essas que discorrem sobre as formações inicial e continuada dos professores, assim como suas necessidades nesses processos para sua profissionalização docente. Ressaltamos a coerência com a LDB 9394/96, quando insiste na solidez da formação teórica, acrescentando agora, a importância da interdisciplinaridade, a imprescindibilidade da relação indissociável entre teoria-prática e a necessidade de se reconhecer e valorizar os profissionais da educação por meio das formações inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho, tão importantes para o desenvolvimento profissional do professor, assim como as demais normativas.

Encontramos nessa diretriz, mais uma vez, o cuidado do setor público para com a solidez da formação, numa proposta de articulação contínua entre a teoria e a prática. Essa normativa derruba a proposta de formação inicial que perdurou por anos e vigorou até o final do século XX, composta de um currículo “3+1”, onde três anos eram dedicados à formação específica de certa área do conhecimento e o último ano era destinado ao estágio supervisionado, como se ambos fossem dissociáveis. Ao compreenderem a importância da

efetiva relação entre teoria e prática, como fontes fornecedoras de elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência, situaram a concepção da prática como componente curricular e do estágio supervisionado. Sabemos que a promulgação da lei não garante a efetivação dela, logo, nesse caso, se a legislação se efetivará ou não, vai depender de como as Instituições de Ensino Superior vão se articular para reformularem seus respectivos currículos.

Partindo dessa nova concepção, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, constituir-se-á de no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

As novas DCNs definem também os princípios das formações inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica e apontam para uma maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino superior e de Educação Básica, evidenciando a compreensão da necessidade de articulação entre instituições de ensino superior e o sistema de ensino e instituições de Educação Básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração, para construção do projeto de formação, com identidade própria e em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), assim como reconhece a importância da formação continuada como parte constitutiva da nova política que se pretende consolidar no país (DOURADO, 2015).

Outra definição importante dessas Diretrizes é a garantia da base comum nacional, sem prejuízo da base diversificada. Nessa direção, essas definem que,

[...] o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (BRASIL, 2015).

Segundo essas novas Diretrizes (DOURADO, 2015, p.312), a formação continuada de professores, tem como principal finalidade “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” e leva em conta:

- I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015).

Essa formação deverá se dar pela oferta de atividades formativas diversas, tais como, cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado que propiciem a apropriação de novos saberes e práticas. Nesse sentido, as diretrizes determinam que as instituições formadoras definam no seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação continuada de seus professores, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015).

Em relação à valorização do profissional do magistério, as novas DCNs definem que essa compreende a articulação entre a formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho. E em consonância com a legislação em vigor, essas Diretrizes sinalizam que compete aos sistemas de ensino e às instituições, a responsabilidade pela garantia de políticas que visam essa valorização.

Logo, compreendemos que a consolidação dessas políticas depende, inevitavelmente, da articulação do governo e das instituições de ensino, em um diálogo constante, onde seja possível, a avaliação, a reflexão e a flexibilidade das ações a serem tomadas.

3.4 Alguns apontamentos sobre a política que rege a Formação dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais- Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais 2011-2021.

O PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, determina em seu art. 2º que todos os entes federados colaborem com o cumprimento das metas, por meio da elaboração de seus planos decenais. Em cumprimento dessa normativa legal, o então governador do estado de Minas Gerais, Antônio Augusto Junho Anastasia, por meio da Lei de nº 19481, de 12 de janeiro de 2011, institui o Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 a 2020, que dentre as várias diretrizes, dispõe de ações estratégicas e metas para Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Indígena, do Campo e Quilombola, educação nos sistemas prisionais e socioeducativos, formação e valorização dos profissionais de Educação Básica, financiamento e gestão e diálogo entre as redes de ensino e sua interação.

As diretrizes desse plano, com a finalidade de aumentar a eficiência estatal e a conseguinte qualidade da educação, mostram-se articuladas e em consonância com as políticas nacionais educacionais e vinculadas com as necessidades e expectativas regionais. O PDEMG fundamenta-se nos seguintes princípios e diretrizes gerais: equidade e justiça social; qualidade; diálogo e interação das redes de ensino; democratização e articulação com a comunidade (PDEMG, 2011). Quanto às diversas prioridades, encontramos a formação e a valorização dos profissionais da educação.

Quanto ao nosso objeto de estudo, o Plano dispõe do Título 10 para tratar da formação e da valorização dos profissionais de Educação Básica. O subitem 10.1.1 do item 10.1, apresenta:

Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de Educação Básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino (PDEMG, 2011).

Essa normativa vem ao encontro das políticas públicas nacionais para a formação de professores, no entanto, não especifica como fará isso e nem como se dará esse processo, o que desestabiliza e precariza a normativa.

Uma normativa que muito nos chamou a atenção, diz respeito ao subitem 10.1.3, quando trata da formação dos professores da educação infantil: “Ampliar a oferta de vagas em cursos normais de nível médio destinados à formação de docentes para a educação infantil” (PDEMG, 2011). Se reconhecemos a importância desse nível de ensino, assim como a importância do processo de desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida, concebemos incoerente o incentivo de criação de cursos de nível médio, visto que todas as políticas públicas nacionais reconhecem a importância e a necessidade de formação em nível superior para os docentes de todos os níveis de ensino.

No subitem 10.1.5, encontramos a preocupação do estado em adquirir computadores e outros materiais para uso dos profissionais de Educação Básica das escolas públicas. Enquanto professora dessa rede de ensino, sinto a necessidade de fazer uma inferência no que compete essa ação e minha experiência. A compra de computadores novos e posteriormente, a troca deles aconteceram nos últimos cinco anos, no entanto, o cuidado para com a formação dos professores, capaz de capacitar os profissionais em exercício para utilização significativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) em sala de aula, nunca existiu. Partimos do pressuposto de que não adianta ter laboratórios de informática impecáveis e materiais didáticos diversos, se os professores não sabem o que fazer e como fazer com esses recursos.

Outra normativa que merece destaque é a de número 10.1.6, “Adequar as carreiras dos profissionais de educação básica, instituídas pela Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, às disposições da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública” (PDEMG, 2011). Essa normativa, juntamente com a de número 10.1.8, que trata da realização de concursos públicos, periodicamente, para provimento de cargos vagos são de extrema importância no que tange a valorização do profissional docente e faz cumprir a Lei Estadual nº 15.293, de 05 de agosto de 2004 que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado e o Decreto Estadual nº 42.899, de 17 de setembro de 2002 que aprova o Regulamento Geral de Concurso Público para investidura em cargo ou emprego público da administração direta ou indireta do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Já em 30 de junho 2015 é aprovada a Lei Estadual nº 21.710, que dispõe sobre a política

remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências.

A normativa de número 10.1.9, que prevê um sistema de premiação coletiva dos profissionais, em função dos bons resultados alcançados na formação dos alunos, foi instaurada no governo do Governador que dispôs dessa lei, Antônio Anastasia, no entanto, não teve sequência nos mandatos seguintes.

Por fim, elencamos a meta 10.2.5, que faz saber, “Elevar para 80% (oitenta por cento), em até cinco anos, a taxa de Professores habilitados com formação superior completa atuando nas séries iniciais do ensino fundamental”. Importante ressaltarmos aqui que o art. 3º dessa Lei, garante a avaliação dela bienalmente pelo poder Executivo, em articulação com a Assembleia Legislativa, os municípios e a sociedade civil, no entanto, após buscas minuciosas no Portal da Transparência e em outros sites do governo, não encontramos em nenhum lugar, a avaliação desses resultados, logo, não conseguimos fazer a nossa interpretação dos resultados de forma rigorosa e sistemática como deveria, fazendo, somente, análise por meio da experiência da autora e da própria pesquisa de campo dessa investigação. Para analisar essa meta, recorreremos aos questionários aplicados aos professores que nos permitiu conhecer o total de 100% de professores respondentes formados em nível superior, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE), aceita, nos processos de designação, a admissão de professores com CAT- Autorização para lecionar a título precário em escola estadual básica, no entanto, a classificação desses profissionais é muito baixa, e muito raro, conseguem uma vaga. No mais, ainda sobre as designações e os concursos públicos, já não se aceita mais, em suas resoluções, professores formados em nível médio.

Consideramos esse último ponto destacado significativo, visto que, em 2018, avaliando à nível nacional, o nosso estado ficou em segundo lugar na avaliação do IDEB (INEP, 2018), no que tange os anos iniciais do ensino fundamental com um índice de 6,5, acompanhado de Paraná e Santa Catarina, perdendo apenas para São Paulo, que chegou aos 6,6.

Nesse contexto, situar nas principais leis que regem a educação e a formação de seus profissionais, ajuda-nos a compreender melhor a importância das formações inicial e continuada e sua estreita relação com a qualidade da educação.

As políticas públicas para a formação de professores, resultado de intensas discussões, debates, estudos, conflitos de interesse, incorporando os anseios da categoria e, principalmente, do governo no que se refere à formação de professores, são documentos

satisfatórios, que se forem realmente incorporados na íntegra por todos, resultará em resultados positivos para a educação brasileira. Se essa operacionalização vai acontecer ou não, vai depender das políticas e de como os profissionais vão se articular nas diferentes esferas do ensino.

Diante do exposto nesse capítulo, é possível enxergarmos que a legislação educacional para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, ao longo das últimas décadas, buscou se articular e instaurar ações e estratégias, na esfera pública, que visem o alcance de uma formação sólida, capaz de enfrentar a complexa tarefa de oferecer uma educação de qualidade. No entanto, para que as metas sejam alcançadas, faz-se necessário pensar na criação de uma política nacional de valorização e profissionalização do professor, que dê o *start* a uma profunda transformação e ressignificação dessa profissão e da sua formação inicial e continuada. Assim como Brzezinski (2008), reconhecemos que:

[...] o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, cuja luta vem sendo feita por meio de ações conjuntas de uma rede de associações científicas (BRZEZINSKI, 2008, p. 196).

Alcançamos o objetivo da presente seção que era de analisar as políticas públicas educacionais brasileiras, no que tange as formações inicial e continuada de professores da Educação Básica, assim como as Leis Estaduais de Minas Gerais para a formação de professores, visto que nos possibilitou um conhecimento mais aprofundado do nosso objeto de estudo, assim como a reflexão sistemática dele por meio das normativas legais que o regem.

4- TRAJETÓRIA DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a trajetória percorrida durante a pesquisa, desde a elaboração do marco teórico, do marco legal, até os resultados obtidos na análise dos dados, assim como a triangulação necessária dessas três modalidades para a elaboração das

conclusões. Por fim, apresentamos os resultados da análise dos dados, obtidos por meio de aplicação de questionário.

Segundo Gomes (2001), o estudo da metodologia nos permite analisar os diferentes métodos científicos disponíveis, assim como avaliar suas potencialidades, capacidades e limitações, tornando possível a criticidade, tão necessária, se pretendemos a cientificidade.

Nossas opções teóricas, assim como as metodológicas, clareiam nosso modo de conceber e interpretar a realidade, o que justifica a relevância da apresentação do percurso metodológico dessa pesquisa de mestrado.

4.1 Da pesquisa: delineamento metodológico

Em consonância com a análise das necessidades formativas, optamos, na tentativa de sermos o mais coerente possível, por uma abordagem mista, utilizando-se da pesquisa qualitativa, por almejarmos uma análise mais aprofundada do objeto de pesquisa, acreditando que uma complementa a outra. Nesse sentido, a investigação aqui proposta se realizou utilizando-se de três modalidades de pesquisa, que faz saber: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Em um primeiro momento, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p.44).

Sendo assim, buscamos em livros, artigos científicos, dissertações e teses, referências ao nosso objeto de estudo, o que se justifica pela importância de se conhecer e analisar o que já foi escrito sobre determinado tema, para que a partir de então, pudéssemos aprofundar e sugerir melhorias, mudanças etc. A pesquisa bibliográfica foi utilizada com a finalidade de sistematizar o marco teórico no que tange a formação de professores.

Para análise dos resultados dessa parte da pesquisa, utilizamos a Ficha Resumo de Conteúdo, elaborada pelo orientador dessa investigação, como instrumento de coleta e de análise da informação bibliográfica (Anexo I). O objetivo das fichas é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original” (MARKONI E LAKATOS, 2003, p.68).

Em um segundo momento, recorreremos à pesquisa documental, para um estudo dos documentos oficiais que dispõem de políticas para a formação de professores no Brasil, à nível estadual e federal. A pesquisa documental se justifica pela importância de conhecermos o que as políticas públicas trazem de positivo, quais são as confluências, incoerências e limitações. Oliveira (2007, p. 69), afirma que a pesquisa documental é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Como instrumento de coleta e análise da informação documental, usamos a Ficha de Análise Documental (Anexo II), também elaborada pelo orientador dessa pesquisa.

O terceiro momento consistiu na pesquisa de campo, que se realizou por meio de aplicação de questionário destinado aos sujeitos da pesquisa (Anexo III), que faz saber, uma amostra de professores dos anos iniciais da Educação Básica da rede de ensino estadual de Uberaba-MG.

Segundo Barbier (*apud*, Rodrigues, 2006, p. 106), “[...] os instrumentos de investigação [de necessidades] não visam a produção de informações, mas a expressão das perspectivas (desejos, dificuldades, expectativas, interesses, objetivos [...] dos intervenientes identificados”. Logo, compreendemos que a seleção dos instrumentos não se dão de forma aleatória, mas sim, de forma rigorosa aos princípios subjacentes.

4.1.1 Seleção dos professores- critérios de inclusão e aplicação do questionário

Para a seleção dos participantes da pesquisa, tomamos como referência os professores da Educação Básica da rede estadual de ensino de Uberaba- MG, que estavam ativos em sala de aula, no ensino regular, atuando no ensino fundamental I, no ano de 2019.

A cidade de Uberaba conta em 2019 com vinte e três (23) escolas nessa rede de ensino que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, segundo dados do IDEB¹⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Dessas escolas, selecionamos as três (3) com o maior número de turmas e, conseqüentemente, com maior número de professores regentes de turma e também de alunos. São elas: 1) Escola Estadual Brasil (30 turmas); 2) Escola Estadual Fidélis Reis (28 turmas); 3) Escola Estadual Dom Eduardo (20 turmas).

¹⁶ Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de avaliar a qualidade do aprendizado nacional, para assim, estabelecer metas que visem à melhoria do ensino (IDEB, 2007). A quantidade e a relação de escolas estaduais foram retiradas do site do IDEB (2017).

Selecionadas as escolas, selecionamos os professores dessas, que correspondeu a todos¹⁷ os professores do primeiro ao quinto ano, que estivessem atuando na regência de turmas regulares, que não estivessem afastados da sala por quaisquer motivos que fossem, que aceitassem participar voluntariamente da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo IV), nas condições de designado ou concursado. Não conseguimos atingir a meta de 25% nessas três escolas, visto que, alguns professores possuíam mais de um cargo na mesma instituição, alguns não estavam presentes no momento de aplicação do questionário ou não quiseram participar. Sendo assim, recorremos a uma quarta escola, que se prontificou em ajudar na pesquisa, escolhida pela quantidade de professores que faltava para completar a amostra pretendida, que correspondia a nove, logo, a quarta selecionada, foi a Escola Estadual São Benedito, com 9 (nove) turmas.

Foram selecionados 25% do total de 254 (duzentos e cinquenta e quatro) professores atuantes como regentes de turmas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública estadual de Uberaba-MG, logo, 64 (sessenta e quatro) professores. Para conseguirmos dados precisos sobre o número de professores regentes de turma, atuando em sala de aula nesse ano de 2019, entramos em contato com todas as escolas da rede pública estadual de Uberaba-MG, entre os dias 03 a 12 de abril de 2019 e os resultados se encontram disponíveis no quadro em apêndice I.

Os questionários (Anexo III) foram aplicados nos momentos de formação continuada, com horários agendados antecipadamente com a equipe pedagógica e dirigente, em consonância com a disponibilidade de cada escola e de seu professorado. Previamente à aplicação, foi explicado aos sujeitos, a justificativa e a proposta da pesquisa, assim como sua relevância social. A maioria dos professores tiveram uma boa receptividade, apesar das reclamações frente à extensão e complexidade do questionário.

Quanto às desvantagens do questionário, tais como, ausência de diálogo, falta de controle das condições em que as respostas são elaboradas, de modo que as respostas possam não corresponder àquilo que as pessoas pensam, mas muitas das vezes, ao que o outro quer ouvir (LEONE, 2012), entre tantas outras questões, ainda assim, esse instrumento tem sido o mais utilizado nas pesquisas sobre as necessidades formativas, segundo autores como Silva, M. (2000), e Rodrigues (2006), principalmente pela possibilidade de se abranger uma população maior, visto que outro tipo de técnica não o permite.

¹⁷ Para conseguirmos abranger os 25% da classe, precisamos fazer a pesquisa com todos ou quase todos os professores dos anos iniciais das escolas selecionadas.

Apesar das desvantagens, consideramos aqui, o questionário como o meio mais indicado para nos aproximar do discurso do sujeito que, apesar de saber que a palavra não é cópia fidedigna de suas necessidades formativas, foi traduzido por indicadores aproximativos, ao considerarmos as satisfações, insatisfações, dificuldades, motivações, desejos e anseios.

4.1.2 Critérios de exclusão

De acordo com o recorte estabelecido na subseção anterior, consideramos como critérios de exclusão: aqueles que não aceitassem o convite para participar da pesquisa; professores que estivessem atuando fora da regência de turma regular; professores que estivessem afastados da sala de aula por qualquer motivo que fosse; professores que já tivessem participado da pesquisa em outra escola.

4.1.3 Metodologia de Análise de Dados

Como anteriormente explicado, as Fichas Resumo de Conteúdo e de Análise Documental são instrumentos que permitem sistematizar tanto a coleta como a análise dos dados bibliográficos e documentais (Ver Anexos I e II). Isso nos permitiu redigir os capítulos da Dissertação a partir do registro e análise contido nesses instrumentos. Essa análise foi interpretativa, hermenêutica e crítica das fontes consultadas, por meio do cotejo e cruzamento entre elas.

Os dados levantados foram tabelados e analisados com auxílio do Excel, na forma de porcentagem, e em alguns casos os dados foram representados na forma de gráficos. Para nos referirmos às escolas onde os questionários foram aplicados, utilizamos as seguintes nomenclaturas: A, B, C e D. Para referirmos aos sujeitos, utilizamos a letra “P” seguida do número do questionário respondido, com vistas à garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

A análise cruzada entre as informações analisadas nas pesquisas documental e bibliográfica e a análise percentual do questionário nos conduziu a elaboração de conclusões valiosas sobre as necessidades de formação continuada da amostra com que se trabalhou na pesquisa.

4.2 Análise dos dados: Formação continuada pela ótica dos professores dos anos iniciais da rede pública estadual de Uberaba-MG.

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...]
Cada um lê com os olhos que tem.*

*E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Para entender como alguém lê, é necessário saber
como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. [...]
Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*
(Leonardo Boff)

Nesse item apresentamos as tabelas com os resultados dos dados levantados e as análises subjacentes, consequentes da aplicação dos questionários, que aconteceu nos meses de junho e julho desse ano de 2019, nas escolas selecionadas, da rede estadual de ensino dessa cidade.

Esse estudo se insere no Projeto guarda-chuva: “Formação Continuada de Professores em Minas Gerais: políticas, programas, necessidades e impactos na aprendizagem dos alunos”, coordenado pelo orientador desta pesquisa, Dr. Orlando Fernández Aquino. Para tanto, o questionário, utilizado como instrumento de coleta de dados, também elaborado por ele, após estudos, avaliação e testes, foi apropriado por essa pesquisadora para desenvolvimento desse estudo. O questionário (Anexo III) foi estruturado em cinco blocos, a saber: a) Bloco I: Dados sociodemográficos; b) Bloco II: Participação em atividades oficiais/institucionais de formação; c) O impacto da formação na aprendizagem dos professores; d) Impactos da formação na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; e) Outras atividades de formação.

De acordo com o artigo 13 da LDB 9.394/1996, é função do professor:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2017).

Face ao exposto, indagamos: será que a formação ofertada nos cursos de formação inicial de professores consegue abranger as expectativas postas para sua função? Se não consegue, e a formação continuada, pensada para otimizar o conhecimento do profissional em exercício e até mesmo para suprir as lacunas deixadas na graduação, consegue suprir essa demanda? Para respondermos essas perguntas, apresentamos agora, os resultados que os

questionários nos apresentaram e nossa análise dos dados, organizados em gráficos e tabelas, objetivando melhor compreensão.

4.2.1 Dados sociodemográficos dos professores:

Tabela 2: Dados sociodemográficos dos professores.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Esse primeiro bloco do questionário nos permitiu traçar o perfil sociodemográfico dos professores dos anos iniciais da rede pública estadual de Uberaba-MG, com dados sobre sexo, anos de experiência na docência, formação acadêmica, níveis de atuação e se desempenharam

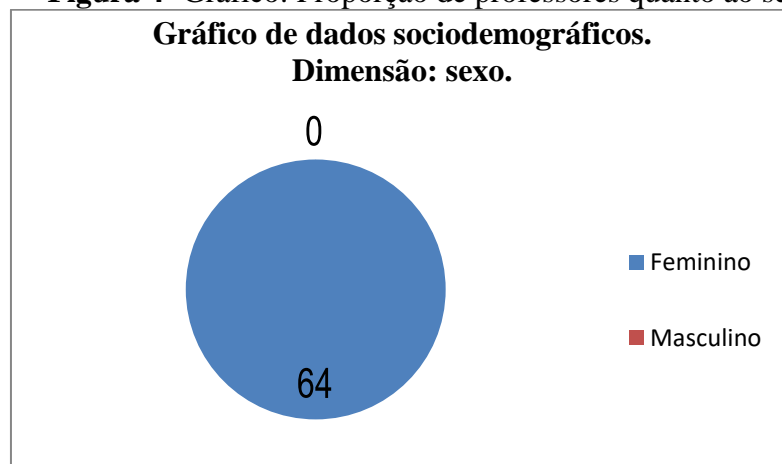
DIMENSÃO	ITENS	VALOR ABSOLUTO	%
Sexo	Masculino	0	0
	Feminino	64	100
	Total	64	100
Experiência docente	Entre 0 e 5 anos	3	4,7
	Entre 6 e 15 anos	29	45,3
	Entre 16 e 25 anos	21	32,8
	Mais de 25 anos	11	17,2
Formação acadêmica	Estudante de graduação	0	0,0
	Graduado (a)	12	18,8
	Especialista	51	79,7
	Mestre	1	1,6
	Doutor	0	0,0
Formação para atuar	Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos).	0	0,0
	Bacharel ou habilitado na área de atuação.	64	100,0
	Bacharel ou habilitado em outra área, diferente da que atua.	0	0,0
Níveis de atuação	Educação Infantil	17	26,6
	Ensino Fundamental	64	100,0
	Ensino Médio	2	3,1
	Ensino Superior	2	3,1
	Pós-graduação <i>latu</i> ou <i>stricto sensu</i>	0	0,0
Gestão desempenhadas	Nenhuma	52	81,3
	Direção	2	3,1
	Secretaria	2	3,1
	Coordenação	10	15,6
	Vice Direção	2	3,1
	Responsabilidade de projetos	1	1,6
Participação em atividades de formação continuada	Sim	62	96,9
	Não	2	3,1

ou não, funções de gestão nos últimos cinco anos. A importância de se traçar o perfil

sociodemográfico, está na possibilidade desse levantamento oferecer subsídios para ampliar o debate referente a formação de professores.

Analisando o primeiro gráfico desse Capítulo (Figura 4), veremos que, no que tange ao sexo, esse grupo segue a tendência da categoria, composta majoritariamente por mulheres, nesse caso, 100% se declaram do sexo feminino. Esses dados estão em coerência com o perfil nacional traçado por Gatti e Barreto (2009), quando demonstraram que a categoria docente era composta em 2006, em 83,1% por mulheres. Alguns estudos internacionais apontam para o aumento desse número, visto que possui poucos ingressantes do sexo masculino nos cursos de Pedagogia e os que já estão atuando já se encontram em idade avançada, prestes a dar início a aposentadoria. Alguns aspectos podem explicar essa feminização, tais como, o salário que é menor, comparado a outras profissões; o estereótipo construído culturalmente de que esse trabalho é para mulheres e não para homens, principalmente em se tratando dos anos iniciais, entre outras variáveis (OCDE, 2005, *apud*, MIRANDA, 2017).

Figura 4- Gráfico: Proporção de professores quanto ao sexo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Viana (2001, p.90), afirma que:

[...] o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola.

Essa feminização, socialmente construída e podendo ser constatada numa perspectiva histórica nos estudos de Viana (2001), ajudam-nos a compreender a divisão sexual do trabalho ditada pelas relações de poder que inserem as mulheres em profissões consideradas femininas e mais desvalorizadas.

Estudos como de Rosemberg (1990), Carvalho (1996) e Louro (1997), abordam a questão da feminização do magistério, focando em fatores ligados à construção social dessa concepção e os impactos na vida social e profissional das mulheres. Concordamos com Araújo e Cunha (2013, p. 245) quando refletem sobre isso:

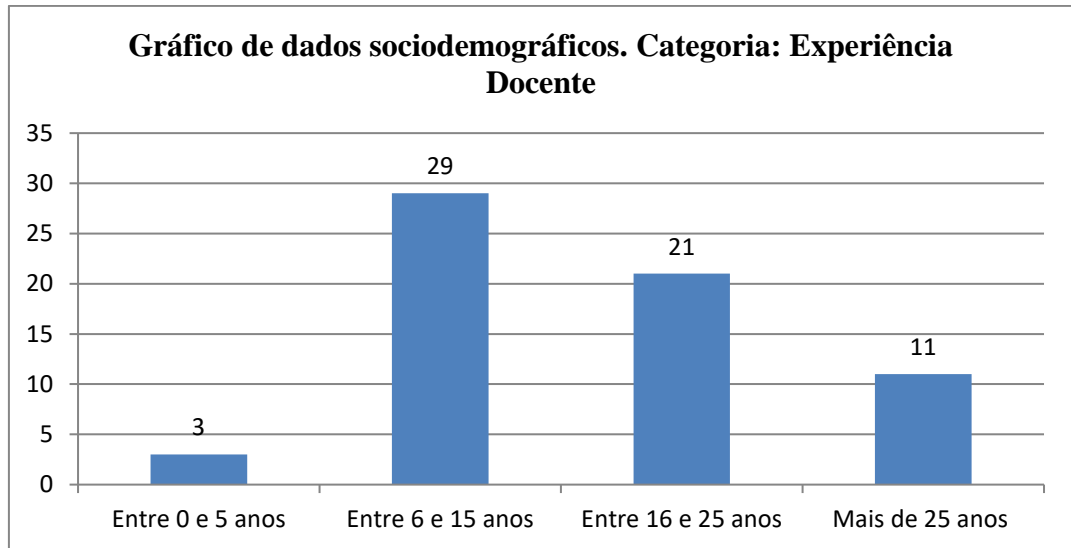
As representações sociais de gênero já arraigadas na nossa cultura, ainda estão presentes na prática e no discurso docente, apontando para a necessidade abandonar a visão bipolar de gêneros na qual o masculino tem que ser necessariamente oposto ao feminino e vice-versa, como se só existisse um tipo de homem e um tipo de mulher, bem como profissões adequadas para cada um deles, negando a possibilidade de haver homens e mulheres com perfis próprios e autonomia de personalidade.

A análise individual e coletiva dos questionários possibilitou-nos aproximar das necessidades formativas dos sujeitos da pesquisa, analisando, principalmente, seu tempo de permanência na docência, como nos sugere alguns autores. Discorrer sobre esse aspecto é de fundamental importância, visto que nos oferece “[...] informação imprescindível para explicar e melhor compreender as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 57). Huberman (1995) e Candau (1998), são enfáticos ao falarem sobre o ciclo de vida profissional dos professores, discorrendo sobre a necessidade de se pensar na heterogeneidade da formação continuada, ao partirem do pressuposto que as necessidades dos professores que acabaram de ingressar na carreira não são as mesmas daqueles que já estão há mais de 10 anos em exercício, por exemplo.

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas (CANDAU, 1998, p.64).

Nessa concepção, o tempo de exercício na docência, dará subsídios aos sistemas para refletirem sobre que tipo de formação oferecer a cada grupo de professores, quando se optar por uma formação mais direcionada.

Figura 5- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por anos de experiência.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à experiência docente (Figura 5), chama-nos a atenção pela quantidade de professores acima de cinco anos de experiência na docência, sendo o intervalo entre 6 e 15 anos o mais frequente. Esse intervalo entre 16 e 25 anos corresponde à fase que consideramos mais positiva dos ciclos do desenvolvimento profissional, estipulados por Huberman (1995), que diz respeito à fase da diversificação (ou ativismo), caracterizada pela diversificação das aulas pelo professor, que adota novos métodos de ensino, materiais didáticos, dinamiza as aulas, agrupa os alunos de formas diferentes e estabelece novas formas de avaliação. Nessa fase, os professores se mostram mais motivados e empenhados, o que impacta positivamente no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, inferimos que a variável “experiência docente” é um aspecto positivo desse grupo.

Dos 64 (sessenta e quatro) respondentes, apenas 3 (três) estão na fase que Huberman (1995) denominou de *entrada na carreira*, considerada por vários autores, como a principal fase do ciclo de desenvolvimento profissional, que corresponde aos cinco primeiros anos de experiência na docência. Nesse ponto, Nono e Mizukami são incisivos ao afirmarem que:

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 384).

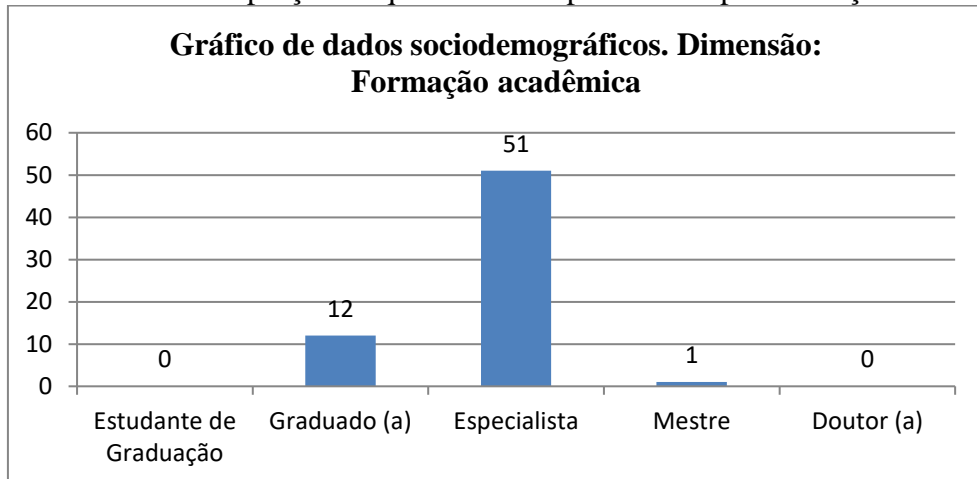
Mesmo que sejam poucos os professores que estejam nessa fase, é fato que proporcionar uma formação que atenda as necessidades desse período é um imperativo, se o

sistema pretende uma formação continuada sólida e consistente. Já não podemos mais aceitar a oferta de uma mesma formação, em um processo tão heterogêneo, onde as necessidades estão diretamente implicadas com os ciclos de desenvolvimento dos professores, ignorando todo marco teórico a respeito desse campo do conhecimento.

Quanto à formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, importante ressaltarmos a sua importância como possibilidade de o profissional docente ser capaz de lidar com os desafios da prática pedagógica. Sabemos que profissional docente não é o único responsável pela qualidade da educação, no entanto, sem ele também, não conseguimos promover uma educação de qualidade.

Pudemos constatar na Figura 6 que, 100% dos respondentes possuem formação em nível superior, em curso de Pedagogia. Desses 64 sujeitos, 51 possuem pós graduação Lato Sensu e 1 possui graduação Stricto Sensu, à nível de mestrado. Vejamos:

Figura 6- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por formação acadêmica.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A meta 15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que define os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados nesse período, estabelece a formação do professor em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, em consonância com a LDBEN 9.394/96, no prazo de um ano após a vigência da Lei. Essa estabelece o imperativo da formação em nível superior para os professores da Educação Básica, o que nos leva a inferir, pelos dados da pesquisa, que esse grupo de professores da rede estadual de ensino está em consonância com a normativa legal, como podemos constatar na Figura 6.

Comparando com os dados nacionais, tomando como base o Relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2018), veremos que, se

tratando da Meta 15, indicador 15b (Percentual de docências nos anos iniciais do ensino fundamental de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por Brasil, grande região, unidade da Federação e município), estamos acima do nível nacional, que é 59,0. Vejamos: Norte- Acre 64,0; Amapá 39,2; Amazonas 66,4; Pará 47,4; Rondônia 77,1; Roraima 58,8; Tocantins 60,7; Total 56,6; Nordeste- Alagoas 43,6; Bahia 42,6; Ceará 45,8; Maranhão 28,3; Paraíba 51,2; Pernambuco 37,4; Piauí 44,8; Rio Grande do Norte 66,6; Sergipe 63,3; Total 43,1; Sudeste- Espírito Santo 77,1; Minas Gerais 74,2; Rio de Janeiro 37,1; São Paulo 72,9; Total 66,3; Sul- Paraná 70,8; Rio Grande do Sul 60,8; Santa Catarina 77,9; Total 69,1; Centro-Oeste- Distrito Federal 70,6; Goiás 66,5; Mato Grosso 77,6; Mato Grosso do Sul 75,8; Total 71,5 Brasil 59,0.

Se cruzamos esses dados com as notas do IDEB (INEP, 2019), tomando como referência os estados com maiores números de licenciados na área do conhecimento em que atuam: Santa Catarina- Nota IDEB: 6,5; Mato Grosso- Nota IDEB: 5,9; Espírito Santo- Nota IDEB: 6,0; e os estados com menores números de licenciados na área do conhecimento em que atuam: Maranhão- Nota IDEB: 4,8; Rio de Janeiro- Nota do IDEB: 5,8; Pernambuco- Nota do IDEB: 5,2 veremos que, em se tratando dos anos iniciais, as notas e a formação acadêmica dos professores apresentam uma tímida relação entre si. Ou seja, os estados com maior número de professores formados em nível superior na área de atuação são os que apresentam as maiores notas no IDEB. Essa tímida relação nos leva a inferir que a formação acadêmica do professor impacta sim na qualidade da educação oferecida nos anos iniciais, mas não com o impacto esperado.

Minas Gerais está entre os seis estados com maior número de professores dos anos iniciais com formação à nível superior adequada à área de conhecimento que lecionam e entre os cinco primeiros estados com as maiores notas no IDEB.

Ainda em se tratando da formação acadêmica, importante lembrarmos também da meta 16 do PNE 2014-2024, que estabelece que 50% de professores da Educação Básica estejam com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu até 2024 (PNE, 2014). É necessário dizer aqui que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) não possui estratégias concretas para cumprimento dessa lei, tampouco incentivos, no entanto, deparar com mais de 80% dessa população portadora de diploma de pós-graduação, permite-nos inferir que os professores estão sim preocupados com suas próprias formações e consequente, desenvolvimento profissional.

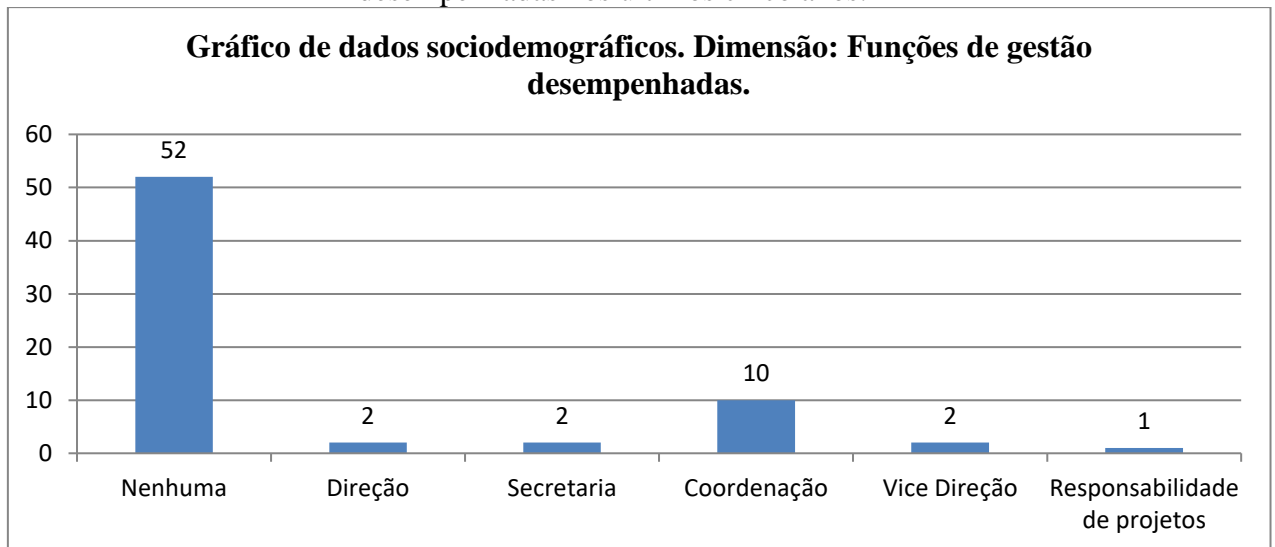
É sabido, como já dissemos no capítulo anterior, que essa rede de ensino aceita professores com licença para trabalhar, na condição de designado, no entanto, o resultado da

pesquisa nos mostra uma superação positiva nesse quesito quando verificamos que nenhum dos sujeitos da pesquisa encontra-se na condição de estudante.

Se mais de 95% do total de participantes possuem acima de cinco anos de experiência na docência, 100% é graduado e mais de 80% possui pós-graduação, supomos então que possuem uma bagagem/experiência profissional sólida e de alto nível cultural e científico. Logo, pressupomos que é um grupo com idoneidade para a função e portadores dos saberes necessários para a complexidade da prática docente.

Esses últimos dados, no entanto, não estão em consonância com a possibilidade do sujeito em desempenhar funções de gestão, como veremos no gráfico a seguir:

Figura 7: Gráfico: Proporção da quantidade de professores por funções de gestão desempenhadas nos últimos cinco anos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esse gráfico (Figura 7), juntamente com os dados anteriores nos levam a inferir que mesmo com tanta experiência e estudo, o professor não possui mobilidade na carreira, visto que mais de 80% dos participantes não desempenharam nenhuma função de gestão nos últimos cinco anos, levando-nos a considerar que a maioria dos professores dedicam sua vida toda única e exclusivamente à sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais impõem que “[...] a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica” (BRASIL, 2015). Se essa mobilidade na carreira não existe, qual o motivo de prever uma lei de formação polivalente?

Partimos do princípio que o professor precisa ter mobilidade na carreira, conhecer e explorar as diferentes funções de gestão que lhes são possíveis. A ausência dessa mobilidade recai na limitação de perspectivas profissionais e consequente precariedade do trabalho. O

professor pode atuar não somente em funções de gestão, como também na própria formação de professores, como formador de formadores, o que pode impactar na motivação desse sujeito e na criação de sentido para entrar em atividade e se desenvolver profissionalmente.

O artigo 62 da LDBEN 9.394/96 é incisivo quando trata da formação continuada em serviço:

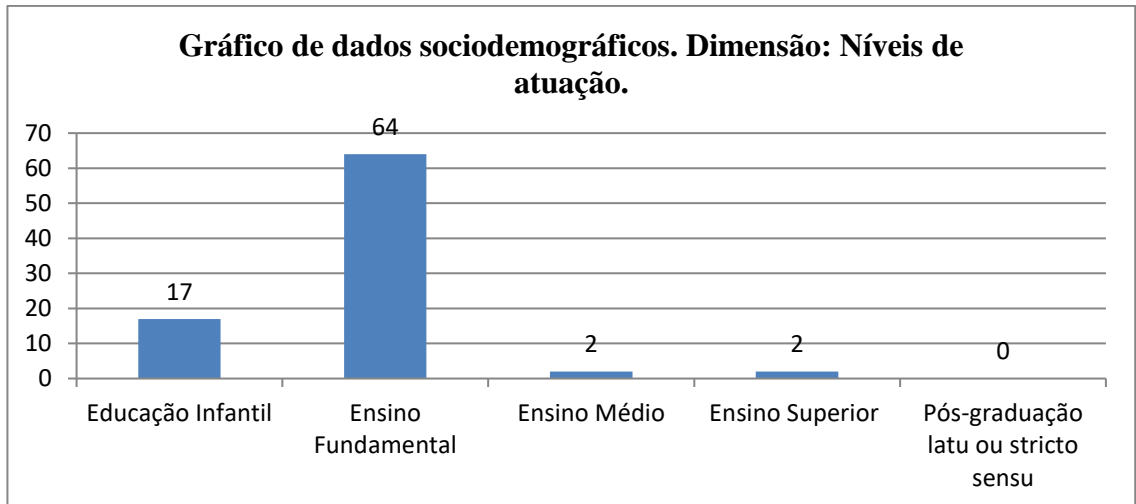
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, muito nos chamou a atenção a resposta de duas participantes quando disseram que não participaram, nos últimos 5 anos de atividades oficiais/institucionais de formação continuada de professores (cursos de formação, oficinas, grupos de estudo e pesquisa, seminários, projetos de inovação e outras). Elaboramos algumas hipóteses, sem possibilidades de verificação: primeiro, as participantes não quiseram responder o questionário todo e assinalaram que não participaram para terminarem de “responder” mais rápido; segundo, não sabem o que significa e nem para que serve a formação continuada em serviço. Nesse último caso, importante dizer que os profissionais da rede estadual denominam o momento de formação continuada de *módulo*, o que justifica essa hipótese. Uma dúvida de algumas professoras da segunda escola em que foi aplicado o questionário era justamente sobre isso: o que é formação continuada?

Mesmo que a formação continuada não esteja sendo ofertada com a qualidade que merece, como veremos nos subitens posteriores, e que esse Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) venha se tornando um espaço burocrático, de prestação de contas ao governo e à sociedade, muitas das vezes, manipulado pelos gestores para atender suas necessidades imediatas (FIORENTINI; CRECCI, 2012), ele já faz parte do marco legal e, inclusive, os professores recebem por ele. Por isso, e partindo também da realidade que todos os questionários foram aplicados no momento de formação continuada, as respostas dessas duas participantes não estão coerentes com a realidade.

Partindo do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, destinada exclusivamente aos professores dos anos iniciais, logo, todos os respondentes estavam atuando nesse nível de ensino no momento da aplicação do questionário, como veremos no gráfico a seguir:

Figura 8- Gráfico: Proporção da quantidade de professores por níveis de atuação.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dos 64 participantes da pesquisa, 100% estão atuando no ensino fundamental e desses, 26,6% conciliam a educação infantil, 3,1% o ensino médio e 3,1% o ensino superior. Sabemos também que grande parte desses professores fazem dobra de turno ou possuem duas matrículas nesse mesmo nível de ensino, devido aos baixos salários, como possibilidade de uma vida financeira mais estável, o que nos leva a inferir que se situa nessa alta demanda de trabalho, um dos motivos da precarização da profissão docente, que pode, muitas das vezes, levar ao adoecimento do profissional.

A profissão docente é uma das profissões mais vulneráveis a fatores de stress como: alto nível de exigência, excesso de tarefas e responsabilidades, tempo limitado, sobrecarga de trabalho, falta de qualidade de vida, baixo salário, desvalorização profissional e precariedade do sistema de trabalho (FREITAS; CASTRO, 2015, p. 80).

Está na natureza docente, a sobrecarga de trabalho, visto que além da aula ministrada em sala de aula, o professor, profissional de um ambiente de alta exigência, se vê na obrigação de desenvolver diferentes papéis, como, por exemplo, “ser amigo” dos alunos, atendendo suas necessidades pessoais, e suprir, muitas das vezes, o espaço do convívio familiar (BRAND, 2010). Precisa ainda desenvolver tarefas extraclasse, participar de reuniões administrativas e de cunho formativo, e se contentar com a desvalorização e a precariedade do seu trabalho, que impacta diretamente em sua qualidade de vida. Partindo do contexto dessa pesquisa que possui um grande número de professores em dobra de turno ou no uso de duas matrículas, inferimos uma preocupação com a saúde desse grupo, visto que esses fatores são responsáveis pelo adoecimento de muitos profissionais da classe.

Uma pesquisa realizada por Freire e Castro (2015), em coerência com outras pesquisas realizadas na área, como de Gomes e Brito (2006); Miller (1992); Dejours (1988), sobre as

principais doenças que acometem a saúde dos professores, constatou-se que os principais agravos estão: estresse crônico, depressão, síndrome neurótica, fadiga mental e psicológica, burnout, síndrome neurótica do trabalho e distúrbios osteomusculares. A maior incidência está na saúde mental desse grupo de professores, resultando em índices altos de absenteísmo e solicitação de licença médica para tratamento de saúde, levando-nos a inferir que se faz necessário iniciativas governamentais que se preocupem com a prevenção de agravos e a promoção da saúde dessa categoria profissional.

4.2.2 Quanto ao grau de satisfação com os conteúdos das atividades e as atividades de formação continuada (ver Tabelas 3 e 4):

Tabela 3: Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada.

CONTEÚDOS	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
9 Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino.	1	1,7	10	16,9	28	47,5	19	32,2	1	1,7	59	95,2	3	4,8
10 Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.	1	1,7	6	10,2	33	55,9	15	25,4	4	6,8	59	95,2	3	4,8
11 Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.	2	3,4	6	10,2	33	55,9	17	28,8	1	1,7	59	95,2	3	4,8
12 Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	4	7,1	16	28,6	20	35,7	14	25,0	2	3,6	56	90,3	6	9,7
13 Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	1	1,7	12	20,3	31	52,5	11	18,6	4	6,8	59	95,2	3	4,8
14 Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	4	7,0	14	24,6	24	42,1	13	22,8	2	3,5	57	91,9	5	8,1
15 Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.	4	6,7	11	18,3	30	50,0	12	20,0	3	5,0	60	96,8	2	3,2
16 Conteúdos relacionados a formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente.	1	1,8	8	14,0	32	56,1	13	22,8	3	5,3	57	91,9	5	8,1
17 Temas relativos a gestão da instituição educativa, a elaboração e gestão do PPP/PDI, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais.	1	1,8	6	10,7	24	42,9	21	37,5	4	7,1	56	90,3	6	9,7
18 Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos.	1	1,8	6	10,5	28	49,1	17	29,8	5	8,8	57	91,9	5	8,1
19 Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.	1	1,9	5	9,3	29	53,7	16	29,6	3	5,6	54	87,1	8	12,9
20 Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.	0	0,0	7	11,9	25	42,4	22	37,3	5	8,5	59	95,2	3	4,8
TOTAL	21	3,0	107	15,5	337	48,7	190	27,5	37	5,3	692	93,0	52	7,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Tabela 4: Grau de satisfação com os tipos de atividades de formação continuada.

TIPOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
21.1 Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores.	0	0,0	7	11,9	29	49,2	21	35,6	2	3,4	59	95,2	3	4,8
21.2 - Explicação da base teórica do curso pelo professor-formador.	1	2,0	8	15,7	20	39,2	21	41,2	1	2,0	51	82,3	11	17,7
21.3 - Explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor-formador	1	2,0	10	19,6	26	51,0	13	25,5	1	2,0	51	82,3	11	17,7
21.4 - Observação, análise e discussão de estudos de caso , exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências , etc.	1	2,0	5	9,8	24	47,1	18	35,3	3	5,9	51	82,3	11	17,7
21.5 - Trabalho em grupo entre os participantes.	0	0,0	4	7,0	32	56,1	19	33,3	2	3,5	57	91,9	5	8,1
21.6 - Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes, bem como o acompanhamento dos professores-formadores.	0	0,0	6	11,8	29	56,9	14	27,5	2	3,9	51	82,3	11	17,7
22 Participação em atividades de formação on-line.	2	3,8	9	17,0	25	47,2	12	22,6	5	9,4	53	85,5	9	14,5
23 Planejamento das atividades de currículo e ensino.	1	2,1	5	10,4	21	43,8	18	37,5	3	6,3	48	77,4	14	22,6
24 Atividades específicas de planejamento de unidades didáticas, em grupo, que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.	0	0,0	11	19,3	23	40,4	21	36,8	2	3,5	57	91,9	5	8,1
25 Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores.	2	4,8	11	26,2	20	47,6	8	19,0	1	2,4	42	67,7	20	32,3
26 Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.	0	0,0	5	9,4	23	43,4	25	47,2	0	0,0	53	85,5	9	14,5
27 Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.	1	2,0	3	6,0	31	62,0	14	28,0	1	2,0	50	80,6	12	19,4
28 Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.	3	5,4	9	16,1	27	48,2	15	26,8	2	3,6	56	90,3	6	9,7
29 Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar.	1	2,1	12	25,5	25	53,2	8	17,0	1	2,1	47	75,8	15	24,2

Se participou, quais se aplicam

														91
30 Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.	0	0,0	6	10,5	29	50,9	19	33,3	3	5,3	57	91,9	5	8,1
31 Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.	0	0,0	9	16,7	27	50,0	17	31,5	1	1,9	54	87,1	8	12,9
32 Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.	1	2,0	3	6,1	26	53,1	17	34,7	2	4,1	49	79,0	13	21,0
TOTAL	14	1,6	123	13,9	437	49,3	280	31,6	32	3,6	886	84,1	168	15,9

Fonte: **Dados da pesquisa, 2019.**

Essa subseção apresenta os resultados do segundo bloco do questionário, que diz respeito ao grau de satisfação dos sujeitos que integram a amostra da pesquisa com os conteúdos das atividades de formação, o que nos levará a compreender melhor suas reais necessidades formativas¹⁸.

Para análise desse bloco e dos próximos, agrupamos os resultados da escala likert, que se trata de uma metodologia de pesquisa onde apresenta questões com afirmações auto-descritivas e as respostas possuem uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos (Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto). Nesse estudo, elencamos uma escala de cinco lugares em duas amplitudes. A primeira corresponde aos segmentos Muito Baixo, Baixo e Médio, enquanto que a segunda amplitude corresponde aos segmentos Alto e Muito Alto. Importante esclarecermos o agrupamento do segmento Médio à primeira amplitude, dentro do segmento inferior da escala LIKERT, porque partimos do princípio que, em se tratando de um campo tão importante como a formação de professores, não podemos admitir menos que alto, em se tratando da satisfação dos professores com suas próprias formações. Quando a satisfação é abaixo de 79%, consideramos ruim; entre 80 e 89%, aceitável e; entre 90 e 100%, é uma satisfação ótima, desejável.

Vale destacarmos aqui também que, como duas participantes marcaram ainda no bloco I que não haviam participado de programas de formação continuada nos últimos cinco anos, então elas não responderam os próximos blocos, logo, a amostragem nesse e nos demais blocos é de, no máximo, 62 participantes.

Como o leitor pode constatar nessa terceira tabela, os itens de números 15, 13, e 14, são os que apresentam o maior índice de insatisfação dos participantes da pesquisa, com percentuais de 75,0%, 74,6% e 73,7%, respectivamente. O item com maior índice de insatisfação é o de número 15, que diz respeito aos conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar. Esses conteúdos tão necessários para se trabalhar na e para a diversidade, não estão sendo contemplados como deveria nas formações continuadas, tanto que umas das professoras, para ser mais exata, a única professora da escola A, com experiência menor que 5 anos na docência e também a única sem nenhuma especialização naquela escola, foi a que dissertou sobre sua insatisfação em relação às crianças com laudos médicos, em uma mesma sala de aula, provavelmente, a dela:

¹⁸ Os indicadores destas tabelas foram construídos a partir da literatura internacional sobre formação de professores, que indicam a imprescindibilidade desses conteúdos na formação de professores de qualquer nível de ensino.

Por ser uma escola inclusiva, os meninos com laudo deveriam ser divididos em salas da mesma série. Aqui ficam tudo em uma mesma sala, onde dificulta o trabalho do professor (P-14, 2019).

É comum na rede de ensino estadual de Uberaba, a escolha de turmas e alunos pelos professores logo no início do ano. Os professores com maior tempo de casa acabam sendo privilegiados por escolherem primeiro os “melhores” alunos para sua sala e deixando os casos “mais difíceis” para os novatos, o que leva, muitas das vezes, à desmotivação do professor iniciante. Huberman (1995), ao falar dos aspectos da “descoberta” e da “sobrevivência” nos primeiros anos de inserção na docência, discute sobre o alto índice de evasão de professores da Educação Básica nesse ciclo do desenvolvimento profissional. Antônio Nóvoa (2001, s/p), em uma entrevista dada à Nova Escola, já afirmava que “[...] o educador que acaba de se formar não pode ficar com as piores turmas nem ser alocado nas unidades mais difíceis, sem acompanhamento. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional”.

Pressupomos que o professor iniciante não tenha experiência necessária para uma prática pedagógica de excelência, visto que a vivência do estágio que deveria ter sido enriquecedor e parte fundamental da formação inicial, muitas das vezes, não atinge os objetivos propostos. Se além da falta de experiência, as formações inicial e continuada não contemplam a oferta do conteúdo para o professor trabalhar com a diversidade e a inclusão e esse professor ainda fica com as turmas piores, é inevitável que recairá na evasão desses e na queda da atratividade da profissão, já tão comprometida, além de remeter, inevitavelmente, na queda da qualidade da educação oferecida aos alunos.

A Educação Inclusiva tem sido um caminho fundamental para abranger a diversidade, se pretendemos a construção de uma escola democrática, que atenda as necessidades dos menos favorecidos, que possuem a aprendizagem comprometida e ameaçada por atitudes exclusivas.

A LDB 9394/96, em seu capítulo V, rege o oferecimento da educação especial, como uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente pelo ensino regular, para alunos com necessidades especiais, oferecendo quando necessário serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela (BRASIL, 1996). Nesse sentido, salientamos a obrigatoriedade legal e humana dessa oferta de ensino.

Partindo do pressuposto que conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar não estão sendo contemplados nos programas de formação

continuada em serviço, como pudemos identificar na tabela 3, inferimos que esses se configuram em uma necessidade real desse grupo de professores.

Partimos do princípio que as diferenças em sala de aula contribuem mais do que as semelhanças, pois essas permitem a troca de saber entre os diferentes. Vigotski (1996), já defendia a interação de alunos mais adiantados com aqueles que precisam de apoio maior para aprenderem. O autor russo propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que engloba as funções mentais que já se encontram desenvolvidas, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre aquilo que já se sabe e aquilo que a criança pode aprender com a ajuda de alguém mais experiente. Depois da apropriação desses conceitos, a integração de crianças nos diferentes níveis de desenvolvimento, passa a ser um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha do pensamento, o professor que se apropria desse conhecimento, torna-se mediador do conhecimento e propicia a aprendizagem por meio da mediação entre os pares, onde ambos aprendem, o aluno que tem mais dificuldade é auxiliado pelo aluno mais experiente e o último reforça seu conhecimento por meio da operacionalização do pensamento, refletido na linguagem.

O segundo item com maior índice de insatisfação, refere-se às características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem (13). Elkonin (1999, *apud*, LAZARETTI, 2015), após investigações sobre a educação na URSS, constatou que, entre outras vertentes, a ineficácia dos sistemas de ensino estava relacionada à falta de aprofundamento do conhecimento da psicologia geral e da psicologia infantil, que já discorreremos no primeiro capítulo. Consideramos não ser possível o professor propiciar a construção do conhecimento de seu aluno e o desenvolvimento de suas máximas potencialidades, se ele não souber como se dá esse processo.

Concebemos como função principal da escola, a construção do conhecimento, locus privilegiado para a aprendizagem, e conseqüente desenvolvimento do ser humano em suas máximas potencialidades. Nesse sentido, várias hipóteses de como a aprendizagem acontece, surgiram com o passar dos anos, e algumas, se tornaram Teorias da Aprendizagem, dentre as quais, podemos destacar: as teorias associacionistas de Watson e Skinner; a teoria humanista de Carl Rogers; as teorias mediacionais de Albert Bandura; a psicologia genético-cognitiva de Jean Piaget e David Ausubel; a psicologia genético-dialética de Wallon e a psicologia sócio-interacionista de Vigotski, que aqui defendemos.

A tarefa de educar no contexto atual, é extremamente complexa, demanda muito estudo, postura e conhecimento para enfrentar os mais diferentes problemas que surgem, inevitavelmente, no cotidiano escolar. Faz-se necessário que os educadores apropriem, entre os conhecimentos necessários para a docência, das Teorias da Aprendizagem, para compreenderem como se dá o desenvolvimento humano e as conseqüentes contribuições de cada uma delas para a educação. Nenhuma delas sozinha resolverá todos os problemas da educação, mas desconfiamos que o conhecimento de seus principais conceitos e aplicações, implique numa melhoria significativa na qualidade da educação, sendo assim, o conhecimento das características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem se torna um imperativo nos programas de formação continuada de professores.

Dando continuidade às análises desse bloco, outro item de grande insatisfação dos participantes da pesquisa é o de número 14, que trata do conhecimento das características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Dos 57 respondentes desse item, 42 se expressaram no segmento inferior, na primeira amplitude. Não é segredo para a comunidade científica que o aluno não irá aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se se ele estiver com fome, por exemplo. Não é à toa que conhecer as características sociais e familiares dos alunos é o primeiro passo, ou deveria ser, na hora de se pensar o Projeto Político Pedagógico da Escola. Nesse sentido, Shulman (1986, *apud*, MIZUKAMI, 2004), ao discorrer sobre os vários saberes necessários para a prática docente e suas categorias, apresenta-nos o conhecimento dos alunos e suas características como categoria imprescindível para enfrentamento da complexidade da sala de aula.

Vários estudos à nível nacional e internacional remontam para a importância da parceria escola-família, no processo de formação e aprendizagem dos alunos, visto que, “[...] é na família que são trabalhadas as primeiras formações morais e na escola são consolidadas de forma sistematizada” (BAIA, s/d).

Adotamos a perspectiva histórico-cultural de que a criança aprende por meio da interação com o outro, a partir da observação, sendo assim, muitos de seus comportamentos e atitudes serão compreendidos ao conhecermos o meio em que essa criança está inserida. É comum a reprodução daquilo que a criança aprende no seio familiar, logo, se sua família ou alguém dela possui comportamento agressivo, é quase inevitável que a criança desenvolverá esse mesmo tipo de comportamento. Sabendo disso, e em coerência com os resultados da pesquisa, consideramos o conhecimento sócio familiar uma necessidade consolidada dos programas de formação continuada da rede estadual de ensino de Uberaba-MG.

No segundo segmento desse bloco, em relação aos tipos de atividades de formação, o item com maior índice de insatisfação é o de número 29, que corresponde às “atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar”. Nesse caso, 47 sujeitos responderam. Desses, 38 se colocaram na amplitude de menor satisfação, representando 80,9% e está diretamente relacionado ao item 14, que tratamos por último, demonstrando a coerência das respostas dos sujeitos.

O segundo item de maior insatisfação refere-se às atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores. Nesse, apenas 42 professores responderam. Desses, 33 (78,6%) se colocaram insatisfeitos a esse tipo de atividade. Esse recurso, se bem utilizado poderia ser um significativo instrumento que permitiria a auto avaliação do professor e avaliação do corpo docente e da equipe pedagógica da escola em que se encontra inserido, permitindo a reflexão crítica da prática pedagógica, visando possibilidades de rever como o conteúdo daquela aula foi trabalhado e encontrar os pontos negativos, que não permitiram a aprendizagem significativa daquele conteúdo, por exemplo. Além de possibilitar o compartilhamento de experiências significativas, assim como encontrar ajuda no grupo para resolver algum problema cotidiano. Nesse sentido, recorremos à THC que defende a construção da aprendizagem por meio da troca entre os pares, Ainda sobre isso, uma participante reflete:

Aprendemos mais pelas trocas de experiências com nossos colegas, mas nem sempre isso é possível, pois, só a supervisora e a diretora falam (P-55, 2019).

Sobre esse tipo de formação continuada que Jacobucci (2006) denominou de modelo clássico de formação de professores, ela esclarece que:

O planejamento e a estruturação do programa de formação no modelo clássico ocorrem sem participação dos professores-alunos e a equipe proponente elabora e aplica as atividades. Estas propostas são oferecidas na forma de palestras, oficinas, seminários e, principalmente, cursos de capacitação ou treinamento. {...} utiliza-se frequentemente uma metodologia de ensino tradicional, {...}, sem haver interação e troca de experiências entre as partes. Há ausência de discussão acerca da prática pedagógica e dos problemas escolares e sociais relacionados ao exercício da profissão (JACOBUCCI; MEGID NETO, 2011, p. 6).

Essa proposta de formação estanque que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento profissional do professor precisa ser revista pelos sistemas de ensino e avaliada pelos órgãos competentes. Se as normativas legais estabelecem a obrigatoriedade do oferecimento de formação continuada, precisa-se ter estratégias que assegurem a qualidade dessa formação.

Por fim, apresentamos o item “explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor-formador” como o terceiro aspecto de maior insatisfação dos sujeitos da pesquisa, que remonta à 72,5% do total de respondentes. Infere-se aqui, uma carência na formação dos professores-formadores, podendo ser constatado com clareza na fala de duas participantes:

Os supervisores, responsáveis pelos módulos (formação) não têm capacitação para formação dos professores [...] (P-55, 2019).

Não temos cursos ou oficinas ministrados por professores-formadores [...] (P-59, 2019).

Concordamos com Viana e Carvalho (2000, p.32), quando discutem: “propor cursos de formação continuada, para profissionais que estão em sala de aula já há algum tempo, requer que olhemos para as reais condições daqueles que vão oferecer e daqueles que vão frequentar” o curso.

A pesquisa aponta para um grande número professores-formadores sem formação para formação de professores, e uma perspectiva que enxergamos nesse contexto, é a possibilidade de os próprios professores, juntamente com a equipe pedagógica, se organizarem sistematicamente e partilharem de conhecimentos que um se identifica mais que outro. Uma boa experiência da autora enquanto professora, vale-se de um convite feito pela equipe pedagógica da escola em que atua para proporcionar um momento de socialização com os colegas sobre os níveis de escrita. O momento foi enriquecedor para os colegas podendo ser avaliado por meio dos relatos e para a própria autora que intensificou a aprendizagem por meio da estruturação do pensamento a respeito do objeto de estudo.

O que muito nos chamou atenção nesse bloco é o fato de que os dados revelam que mais de 50% dos sujeitos da pesquisa se mostram insatisfeitos com todos os conteúdos e atividades propostos em formação continuada, o que nos leva a inferir que mesmo que 100% desses professores tenham formação em nível superior, mais de 80% possuam algum tipo de especialização e mais de 95% possuam mais de 5 anos de experiência na carreira, essas variáveis não são suficientes para resolver todas as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Os resultados desse primeiro bloco mostram que as insatisfações dos professores, refletem, inevitavelmente, às necessidades de formação continuada desse grupo e que

precisam ser levadas em conta pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, as DCNs (2015) também assumem a necessidade de:

[...] diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considera-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas (DCNs, 2015).

Partimos do pressuposto que a formação continuada em serviço fará sentido ao professor, fazendo muda-lo e mudar seu meio, se essa partir de suas necessidades, motivos e aspirações. Nesse sentido, partimos para a análise crítica da próxima subseção, o impacto dessa formação na aprendizagem dos professores.

4.2.3 O impacto da formação continuada na aprendizagem de professores (ver tabela 5):

Tabela 5: Impacto da formação na aprendizagem dos professores.

FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
33 Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua.	2	3,3	10	16,7	25	41,7	19	31,7	4	6,7	60	96,8	2	3,2
34 Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	1	1,8	10	18,2	23	41,8	15	27,3	6	10,9	55	88,7	7	11,3
35 Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	0	0,0	7	11,5	25	41,0	25	41,0	4	6,6	61	98,4	1	1,6
36 Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem.	1	1,6	5	8,2	29	47,5	22	36,1	4	6,6	61	98,4	1	1,6
37 Domínio de critérios e procedimentos para organizar o ensino-aprendizagem.	0	0,0	5	8,6	25	43,1	24	41,4	4	6,9	58	93,5	4	6,5
38 Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos.	0	0,0	3	5,3	24	42,1	25	43,9	5	8,8	57	91,9	5	8,1
39 Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos.	0	0,0	5	8,9	18	32,1	28	50,0	5	8,9	56	90,3	6	9,7
40 Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar de forma individual e coletiva as práticas docentes.	0	0,0	3	5,7	24	45,3	23	43,4	3	5,7	53	85,5	9	14,5
41 Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	0	0,0	5	8,8	20	35,1	28	49,1	4	7,0	57	91,9	5	8,1
42 Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas.	0	0,0	3	5,7	21	39,6	25	47,2	4	7,5	53	85,5	9	14,5
43 Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	0	0,0	5	9,1	20	36,4	27	49,1	3	5,5	55	88,7	7	11,3
TOTAL	4	0,6	61	9,7	254	40,6	261	41,7	46	7,3	62,6	91,8	56	8,2

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O terceiro bloco do questionário privilegiou questões referentes ao impacto da formação continuada na aprendizagem dos professores. Apesar de os respondentes, no bloco anterior, mostrarem tamanha insatisfação frente aos conteúdos e às atividades de formação continuada, nesse, eles se mostraram, em alguns casos, um pouco mais satisfeitos com o impacto dessa formação nas suas práticas.

Como o leitor pode observar na Tabela 5, questões como “convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos¹⁹”, “capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos” e “consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas.”, compreendem o grupo de maior impacto na aprendizagem dos professores, alcançando o percentual de 58,9%, 56,1% e 52,6%, respectivamente. Esses três itens se confluem ao tratar do ambiente da sala de aula e as relações professor-aluno e professor-aluno-família, tão importantes no processo ensino-aprendizagem.

As salas de aula são compostas por uma multiplicidade incalculável de problemas, dos quais, muitas das vezes, são ignorados pelos professores pelos mais diferentes motivos. Esses últimos, abarrotados de serviço e com não menos problemas, acabam ignorando as individualidades presentes na pluralidade. Nosso intuito aqui, não é nem de longe, julgar esses profissionais no cerne dos seus ofícios, mas sim, convidar para uma reflexão sobre a importância da afetividade em todos os seus sentidos, dentro do ambiente escolar, como parte essencial do desenvolvimento completo de seus alunos. A dimensão afetiva vai ocupar um lugar central na construção do sujeito e de seu conhecimento, relacionando a psicogênese e sua história, o que nos remete à relação indissociável entre as interações humanas e a constituição do sujeito, e que o leva a propor o estudo do ser humano em sua totalidade.

Quanto ao impacto da formação continuada na aprendizagem dos professores, constatamos a “Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores” e a “Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua” com os maiores percentuais de pouca influência, correspondendo à 61,8% e 61,7%, respectivamente. Esses dois aspectos recaem nos conhecimentos experienciais que já tratamos em outro momento, defendido por Tardif (2002) e encontram-se relacionados ao item 25 que também já tratamos no bloco anterior. Se já conhecemos o poder do conhecimento compartilhado, por que ele continua sendo ignorado pelos programas de formação continuada? Nóvoa (2001), em uma entrevista dada à revista Nova Escola, ponderou:

¹⁹ Consideramos nesse item, a possibilidade do aluno aprender, quando o meio proporciona condições e experiências significativas para isso.

[...] novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipas de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino (NÓVOA, 2001²⁰).

Ainda sobre o segundo item de menor impacto desse bloco, de número 33, que aborda a “aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua”, recorreremos a Shulman (1986, *apud*, MIZUKAMI, 2004), que preocupou em discutir como o professor aprende a ensinar aquilo que ele já sabe, como tornar o conteúdo que já conhece, ensinável. O fato de o professor conhecer a história do Brasil, por exemplo, não significa que ele saiba como ensinar esse conteúdo aos seus alunos. Por isso, a importância de se trabalhar habilidades práticas com os professores em exercício, oferecendo subsídios para esse profissional promover uma aprendizagem significativa em seus alunos.

Temos consciência de que essa visão do que seja “conhecer o conteúdo que se deve ensinar” é inovadora para muitos professores e/ou futuros professores, pois são poucos os cursos de graduação em que encontramos disciplinas que discutam essas problemáticas e que façam uma estreita ligação entre o conteúdo específico e as reflexões históricas e filosóficas de sua produção (CARVALHO; PEREZ, 2001, p. 109-110).

Ao analisarmos o discurso direto de algumas participantes, entenderemos o porquê que as formações não têm impactado na aprendizagem dos professores. Vejamos:

Os momentos de módulos (formação) são mais direcionados para transmissão de recados e conversa sobre os problemas burocráticos (preenchimento do diário, data de entrega do planejamento, organização de eventos etc.) (P-55, 2019).

A formação continuada deixa muito a desejar. Precisamos de uma formação que realmente seja proveitosa e com assuntos que faça parte da nossa realidade para que possamos absorver e praticar o que aprendemos (P-59, 2019).

Acho que as formações deveriam ser realizadas com intuito de aprendizado para os professores. Porém as mesmas são realizadas para dar recados. (P-54, 2019).

²⁰ A entrevista foi concedida por email, por isso, não consta a paginação. Entrevista completa disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 20 de julho de 2019.

Esses relatos nos remetem a um descaso preocupante dos sistemas de ensino para com todo marco teórico e as políticas públicas para a educação, especialmente, para a formação de professores.

Se a formação continuada se configura em um dever e um direito do professor, é preciso que se assegure que essa formação seja ofertada com maior índice de qualidade possível e que esteja em coerência com a realidade daquela escola, pois só assim, os conhecimentos adquiridos farão diferença na prática docente e na relação do professor com seus alunos.

4.2.4 O impacto da Formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos (ver Tabela 6):

Tabela 6: Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Melhor utilização das metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	1	1,7	3	5,2	31	53,4	19	32,8	4	6,9	58	93,5	4	6,5
Melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos.	0	0,0	5	8,5	24	40,7	27	45,8	3	5,1	59	226,9	3	4,8
Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	0	0,0	7	12,1	26	44,8	22	37,9	3	5,2	58	223,1	4	6,5
Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	1	1,7	7	12,1	28	48,3	19	32,8	3	5,2	58	223,1	4	6,5
Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles.	1	1,7	12	20,3	28	47,5	14	23,7	4	6,8	59	226,9	3	4,8
Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.	0	0,0	4	6,8	32	54,2	21	35,6	2	3,4	59	226,9	3	4,8
TOTAL	3	0,9	38	10,826	169	48,1	122	34,8	19	5,41	351	94,4	21	5,6

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O quarto bloco do questionário trata do impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos. Se partimos da concepção que a qualidade da educação oferecida em sala de aula está diretamente relacionada à formação do professor em exercício, então, é nesse contributo que os programas de formação precisam concentrar seus esforços, se pretendem melhorar o rendimento dos alunos.

A função do professor em sala de aula é de proporcionar a construção do conhecimento do aluno. Para tanto, esse professor necessita de um bom embasamento teórico dos conteúdos que leciona, de como o processo de construção do conhecimento se solidifica, assim como, conhecimento de didática e de metodologias, de como trabalhar na e com a diversidade, de forma que consiga abranger todas as necessidades individuais de sua turma. Nesse sentido, e em consonância com nossa pesquisa, se os professores possuem altas demandas de necessidades de formação em relação aos saberes diversos necessários à prática docente, é coerente que essa ausência de formação impacte negativamente na aprendizagem dos alunos, revelados nesse bloco.

Nesta tabela resulta interessante que a formação continuada em serviço não está impactando satisfatoriamente na aprendizagem dos alunos, como o leitor pode constatar, ao analisar a insatisfação dos respondentes em todos os quesitos desse bloco.

Os itens “Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles”, com 69,5% dos respondentes no segmento inferior, seguido do item “Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos”, com 62,1% de respostas também no segmento inferior e “Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente”, apresentando o percentual de 61% na primeira amplitude, despertam-nos para a precariedade dos cursos de formação continuada e a conseqüente ausência de mudanças nesses profissionais, refletindo, naturalmente, na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Se a formação continuada não está contemplando os conteúdos necessários para a prática docente, como observado no bloco II, tampouco irá impactar na aprendizagem do professor, como constatado no bloco III. Em coerência com essa realidade, os sujeitos do discurso revelam que a aprendizagem dos alunos também não está sendo afetada com essa formação. Se o objetivo final dessa formação é a qualidade da educação, e ele não está sendo cumprido, como nos mostra os resultados da pesquisa, o que justifica então, os investimentos, principalmente financeiros, nesse campo do conhecimento?

Se analisarmos as tabelas que tratam da satisfação dos professores (3 e 4) e do impacto da formação na aprendizagem dos professores e dos alunos (5 e 6), veremos que em nenhum dos itens

abordados, a satisfação e o impacto chegaram aos 80% que é o limite entre o ruim e o aceitável. Se todos os itens estão abaixo do que consideramos aceitável, por que estamos oferecendo a formação?

Partimos do princípio que essa realidade precisa mudar e essa formação precisa ser oferecida com qualidade e consistência, capaz de despertar o sentido no professor, possibilitando assim, seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4.2.5 Atividades alternativas/paralelas realizadas (ver tabela 7):

Tabela 7- Atividades alternativas/paralelas realizadas.

TIPO DE ATIVIDADE	V.A.	%
Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação.	24	11,7
Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas a avaliação da aprendizagem.	26	12,7
Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	17	8,3
Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social etc.	20	9,8
Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.	22	10,7
Participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual.	28	13,7
Projetos de desenvolvimento profissional na própria escola, ou em outras instituições.	27	13,2
Leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação.	41	20,0
TOTAL	205	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O último bloco do questionário visa conhecer o que os professores estão buscando, em se tratando de formação, fora dos programas de formação oferecidos pela Secretaria de Educação. Se a insatisfação desses sujeitos se mostrou uma constante ao longo da pesquisa, então, o que eles estão fazendo para procurar melhorias para sua atuação profissional?

A maior incidência de procura situa-se na leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação. Nesse item, 41 professores responderam que procuram esse meio para se aprimorarem. Acreditamos que essa recorrência se deve pela facilidade de acesso à informação e às Tecnologias de Comunicação, visto o contexto cibercultural que estamos vivenciando nas duas últimas décadas.

Em contrapartida, na outra ponta da balança, constatamos o pouco interesse dos professores para com suas próprias formações. Se lá no bloco II, constatamos que o item com maior índice de insatisfação é o de número 15, que diz respeito aos conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar, por que a recorrência de professores em busca de ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social etc. foi tão baixa (20 de um total de 64 respondentes)?

As atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) foram as menos recorrentes na busca dos professores, o que podemos justificar pela ausência de suporte no que se refere a recursos tecnológicos por parte do sistema e também pela ausência de interesse dos sujeitos, visto que ainda não possuem consciência da importância desses recursos como possibilidade de impacto na aprendizagem dos alunos.

Ao analisar a coerência das respostas, é possível constatar que os professores percebem a função da formação continuada de impulsionar o desenvolvimento do profissional e, conseqüente, a prática pedagógica. O professor é um profissional em constante construção, que precisa desconstruir para reconstruir, ressignificar para acompanhar as demandas atuais, aprender para se transformar e transformar seu entorno.

Se parto da análise dos sociodemográficos, onde consigo constatar que mais de 95% desses sujeitos possuem mais de 5 anos de exercício na docência e cruzo com as respostas desse bloco, onde é possível constatar um total de 205 recorrências de procura por cursos por parte dos professores e faço um cálculo médio aproximado, chego a assustadora conclusão

que esses sujeitos tiveram iniciativa de busca por formação, no máximo, 1 vez a cada 3 ou 4 anos ao longo de sua carreira profissional, sendo uma dessas, referente à pós-graduação.

Essa situação muito nos inquieta, pois, se os professores não estão tão preocupados com suas próprias formações como já vimos, o que justifica mais de 80% dos respondentes da amostra serem portadores de diplomas de nível de pós-graduação? Seria pelo incentivo de 5 à 15% no salário relacionado à facilidade de ingresso nesse nível de ensino, visto que a educação está saturada de cursos de especialização de fácil acesso e rápida conclusão (principalmente na modalidade EaD), muitas das vezes, sem nenhum encontro presencial? Para procurarem esse tipo de formação, os professores tiveram um motivo real, a remuneração, alicerçada à possibilidade de desenvolvimento profissional e atuação em outras áreas.

Importante aqui lembrarmos da desvalorização salarial dessa profissão que é um dos motivos que influencia os professores a não procurarem por formações de forma autônoma, pela falta de condições financeiras.

Nóvoa (2001), ao falar da formação continuada em sua entrevista à Nova Escola foi categórico, nesse sentido, “[..] é uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio”.

Nessa linha de pensamento, retomamos Gonzáles Rey (2003, *apud*, ASBAHR, 2014) quando enfatiza que a não produção de sentido no processo de aprender, conduz a um aprendizado que não impacta o sujeito. Se é verdade que a formação continuada de professores se configura em um direito do profissional, essa, logo, precisa ser dotada de sentido para aqueles, para que seja possível a aprendizagem de conhecimentos necessários para a complexidade da prática pedagógica, assim como apropriação de didáticas e metodologias diferenciadas, que consigam atender todas as necessidades individuais de seus alunos, impactando positivamente em suas aprendizagens.

Chegamos à conclusão aqui, que as necessidades formativas dos professores, reveladas por meio da insatisfação desses sujeitos e do impacto das formações em suas aprendizagens e na aprendizagem de seus alunos são extensas. O fato de 100% dos sujeitos da pesquisa serem formados em nível superior, mais de 80% possuírem formação em nível de pós-graduação e mais de 95% possuírem mais 5 anos de experiência na docente, associados com os resultados dessa pesquisa e cruzados com os dados do IDEB (2019), que nos revelam o baixo rendimento desses alunos, levam-nos a inferir que a formação continuada em serviço não está sendo assegurada com a qualidade que se faz necessária. Salientamos que a qualidade da

educação não está em dependência somente com a formação de professores, mas essa é, segundo Abrúcio (2006), a frente de política pública que mais impacta na qualidade da educação.

Finalizamos apontando para a necessidade de os programas de formação continuada se sustentarem das necessidades de seu professorado, de trabalharem temas contemporâneos, acompanhados das mudanças contextuais, assim como, diversificarem as metodologias nos processos de formação, Além do mais, procurar parcerias, como as Instituições de Ensino Superior, pode ser uma significativa estratégia para se pensar e planejar a formação de professores, com o rigor que carece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que nenhuma licenciatura é capaz de capacitar o graduando para todas as complexidades da sala de aula e nem para o enfrentamento dos inúmeros contextos existentes, compreendemos então, a formação continuada como uma necessidade para os professores, se almejamos que o processo educativo caminhe e se desenvolva plenamente e com a qualidade que carece.

A pesquisa como um todo nos possibilitou alcançar o objetivo geral que era identificar as necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG, por meio do desenvolvimento dos objetivos secundários, assim como confirmar a hipótese de que a identificação das necessidades de formação continuada de professores do ensino fundamental I da Secretaria Estadual de Uberaba– MG poderiam contribuir para a ressignificação da formação continuada dos professores dessa rede e nível de ensino.

Chegamos a conclusão que os professores dessa amostra da pesquisa não estão satisfeitos com as formações ofertadas pela Secretaria de Educação, no entanto, isso não é suficiente para os mesmos entrarem em atividade e procurarem por formações que vão ao encontro de suas necessidades formativas. Partimos do pressuposto nessa pesquisa, que o sujeito só entra em atividade, nesse caso, procura por formação, se essa atitude estiver em consonância com seus motivos e necessidades e fizer sentido ao sujeito. Se os professores vão atrás de especializações, por quê não vão atrás de outros cursos que satisfaçam suas necessidades formativas? A valorização social e salarial para esse tipo de formação seria “o motivo” desses profissionais entrarem em formação?

Nessa pesquisa, defendemos a necessidade de motivos para o professor entrar em atividade, e os sistemas de ensino não possuem políticas efetivas para esse incentivo. Logo, chegamos a conclusão que, se os sistemas de ensino e os órgãos públicos não se organizarem efetivamente para dar o incentivo necessário para esses profissionais tão importantes para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país, tampouco estarão contribuindo com a qualidade da educação pública.

E a escola, por sua vez, como lócus privilegiado para a atividade profissional, deve ter como prioridade, incitar nos professores, as necessidades de formação, desejos de aprofundamento dos saberes, motivos pessoais para seu desenvolvimento profissional,

sentidos e significados, em consonância com o Projeto Político da Escola, no intuito de melhorar a qualidade da educação.

As maiores necessidades de formação docente, com base na insatisfação dos sujeitos encontradas nessa investigação são:

- a) em relação aos conteúdos oferecidos nas formações continuadas: conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar; características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem; conhecimento das características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem;
- b) em relação às atividades, formas de organização dessa formação e metodologias de trabalho, encontramos: atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar; atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores; explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor-formador;
- c) em relação ao impacto da formação na aprendizagem dos professores, temos: disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores; aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua;
- d) em relação ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos: melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles; melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos; mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.

Todos esses tópicos de insatisfação dos sujeitos da pesquisa se configuram em necessidades formativas, um diagnóstico sólido e consistente que oferece subsídios suficientes para esse sistema educacional repensar e ressignificar as formações continuadas oferecidas.

Partimos do pressuposto que se o professor não aprende, ele não se transforma. Para nós da teoria histórico-cultural, a aprendizagem só acontece quando a pessoa se modifica e modifica seu entorno. Os professores se mostraram coerentes ao dizerem que os conteúdos e as atividades de formação não satisfazem suas necessidades formativas, logo, não contemplam uma aprendizagem significativa e não impacta, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Se os conteúdos tratados na formação continuada e as atividades dessa formação, não impactam na aprendizagem do professor, tampouco, contemplará uma ressignificação da sua

prática, não impactando em nada na aprendizagem de seu aluno. Se é verdade que não podemos admitir que a formação continuada em serviço seja perca de tempo e de dinheiro, que não contemple um grau alto de satisfação, por que a formação continuada ainda está tão aquém daquilo que as políticas públicas preveem e das necessidades de formação dos professores?

Finalizamos propondo a reflexão sobre a necessidade de se repensar em políticas que assegurem a oferta de cursos que vão de encontro às necessidades do professorado, condizentes com seus respectivos contextos e realidades. O poder público deve se responsabilizar pela oferta não somente de cursos, como também, oferecer condições que permitam a participação dos professores nos mais diferentes eventos, cursos personalizados que levem em conta os ciclos do desenvolvimento profissional, o nível de ensino que o professor atua, o contexto em que esse profissional trabalha e suas necessidades individuais, pois, só assim é possível garantir uma educação de qualidade para todos. Sugerimos, por fim, a busca pelos sistemas e instituições de ensino, por parcerias com a comunidade científica, visto a capacidade dessa para propor uma formação continuada consistente e que faça sentido para o sujeito em formação, que se preocupe com as necessidades individuais dos profissionais, em consonância com as necessidades sociais emergentes.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em Curso Via Internet: Explorando Variáveis Explicativas. *RAE Eletrônica*, v.5, n.2, art.17, jul/dez. 2006.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. (coord.). *Formação de professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. SP: FEUSP, 1999a (Tese de Doutorado).
- ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu: **ANPED**, 2000.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola. 2000.
- ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). *Formação de Professores, Culturas – Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.
- AQUINO, Orlando Fernández; GONZÁLEZ, Alberto Matias. Ensaio para uma mudança de paradigma na formação de professores. In: BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. (Org.). **Pesquisas sobre o professor e a educação básica**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 192-210.
- ARAÚJO, Lucélia Costa; CUNHA, Renata Cristina da. Os homens na docência e a feminização do magistério. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba, 2013.
- ASBAHR, Flávia S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: Uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 2, 265-272, Maio/Agosto de 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>>. Acesso em 26 de julho de 2018.
- BAIA, I. F. **A importância da família no processo de ensino aprendizagem dos alunos da Escola Maria de Nazaré Oliveira na turma de jardim II**, s/data. Disponível em <https://m.monografias.brasilecola.uol.com.br/importancia-familia-processo-ensino-aprendizagem-dos-alunos-escola-maria-nazare-oliveira-jardim-ii.htm>. Acesso em 28 de julho de 2019.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRAND, R. M. W. *Um Contexto Em Mudança: Trabalho, Saúde E Profissão Docente*. II Simpósio Nacional de Educação. Cascavel, 2010.
- BRASIL. CNE. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**.

_____. **Constituição:** República Federativa do Brasil-1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.** Sobre a formação em ensino superior para professores da educação básica. Brasília- DF. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/> Acesso em 16 de julho de 2019.

_____. DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília-DF.

_____. DECRETO N. 6.755, DE 29/1/2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília: D.O.U de 30/1/2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.** Brasília, DF, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2017. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 21 de julho de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF : Inep, 2016. 590 p. : il.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF : Inep, 2018. 460 p. : il.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do índice de desenvolvimento da educação - IDEB. **Dados do estado de Minas Gerais, 2018.** Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15 de julho de 2019.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional. In: LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação - MEC. Brasília: 2017.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de Julho de 2008- Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008.

_____. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Metas e Estratégias). In: **PNE – Plano Nacional**

de Educação. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Série Legislação n. 125, p. 75-81, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação.** Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores.** 2 ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, 2010.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 20 de julho de 2019.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2019.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009. Fixa as **Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, 2009.

_____. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. Universidade Aberta do Brasil, 2005- MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em 20 de julho de 2019.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In. ____ (Org.). **LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008. Pag. 167 a 219.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: Tendências atuais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, A. M. P; PEREZ, D. G. **O saber e o saber fazer dos professores.** In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Ensinar a Ensinar - Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Pioneira, 2001, pp. 107-121

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, mai.-ago. 1996. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_08_marilia_pinto_de_carvalho.pdf>. Acesso em: 6 set. 2019.

COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vgotsky: implicações para a constituição do processo de leitura, **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.** N.º 55, 2011, pp. 205-223 (ISSN: 1022-6508).

CRUZ, Giseli Barreto; MARCEL, Jules. A Didática de Professores Referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n.57, p. 56-82, jan./abr. 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, C.A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M. G. N.; Pagotto, M. D. S.; Spazziani, M. L. (Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.85-95.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante. In: CURY et al. **20 Anos da LDB: avanços e perspectivas para a próxima década**. São Paulo: CEE/SP, Jatobá, 2017. p. 19-44.

DAMÁSIO, B. F. **Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, p. 211-220, maio/agosto 2013.

DAVIDOV, V., (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742011000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 26 de junho de 2019.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Trad. Lorí Viali. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIorentini, D.; CRECCI, V. M. Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores. *DiversaPrática*, v. 1, n. 1, 2012.

FIorentini, D. CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo

Horizonte. v. 5, p. 11 a 23, jan/jun/2013. Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

FIUZA, P. J.; SARRIERA, J. C. Motivos para Adesão e Permanência Discente na Educação Superior a Distância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n.4, p.884-901, 2013.

FRANCO, Patrícia L. J.; LONGAREZZI, Andréa M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: Contribuição da Teoria da Atividade. **Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia- MG, v. 25, n. 50, p.557-582, jul/dez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=2158s>. Acesso em: 7 jun. 2019.

FREITAS, C. A. F; CASTRO, R. Saúde do professor: Um olhar para o Brasil e para os servidores da rede municipal de ensino de Uberaba-MG. XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE,

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2823/2700>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: Silva Júnior, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N; Pagotto, M. D. S.; Spazziani, M. L. (Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 229-243.

GATTI, B. A, et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**- Brasília: Unesco, 2019, 351 p.

GIL, A. C. Como encaminhar uma pesquisa? In: _____. (Org.). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. *Intertemas*, Presidente Prudente, v.5, p.61-81, nov. 2001

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 6, N. 1, 2006.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. In: _____. **Dossiê Tendências e Desafios da Educação Superior**. Avaliação (Campinas) vol.18 no.1 Sorocaba Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 de setembro de 2019.

GOMES, M. DE O. Residência Educacional. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 203-217.

HIRSCH, Isabel Bonat. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores : um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas / Isabel Bonat Hirsch. Sandro Schreiber de Oliveira, orientador. — Pelotas, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.

Jacobucci, D. F. C.; Megid Neto, J. Passado e presente da formação continuada de professores nos Centros e museus de ciências brasileiros. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; I Congresso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. UNICAMP, Anais... 2011.

JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. Paraíba: **Scientia**, 2012, p. 1-191.

KLING, P. **The handbook of psychological testing**. London: Routledge, 1999.

LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: _____. **Ensino Desenvolvimento: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Minas Gerais: EDUFU, 2015, p. 217-244.

LEONE, Naiara Mendonça. A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aléxei Nikoláevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, Pedagogia e Didática. In: ____ Didática. São Paulo: Cortez, 1994, p. 15-31.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Católica de Goiás, Set /Out /Nov /Dez 2004, No 27.

LOURO, Guaciara Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? In: SILVA JÚNIOR, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N.; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 171-185.

LURIA, A. R. (1988). «Vygotsky», in: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP: Ícone.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: ____ **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. **La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MELLO, S.A; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v.14, n.2, maio/ago 2014. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: VII Seminário RedEstrado “Nuevas Regulaciones em América Latina”. 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires. RedEstrado, 2008. CD- ROM.

MILLER, H. The state of the academic profession. England: The University of Aston in Birmingham, 1992.

MINAS GERAIS. DECRETO N° 42.899, de 17 de setembro de 2002 Aprova o Regulamento Geral de Concurso Público para investidura em cargo ou emprego público da administração direta ou indireta do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais.

_____. LEI N° 15.293 2004 de 05/08/2004. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Belo Horizonte, 2004.

_____. LEI N° 21.710 DE 30/06/2015. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do grupo de atividades de educação básica do poder executivo, altera a estrutura da carreira de professor de educação básica e dá outras providências. Belo Horizonte, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais 2011-2020**. Belo Horizonte, 2011.

MIRANDA, D. F. **Perfil dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais.** @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.5, n. 11, mai-ago, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em 20 mar. 2018.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de Professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. Entrevista dada à **Revista Nova Escola**: “Professor se forma na escola”. 01 de maio de 2001. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 20 de julho de 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, Antônio. Tema em destaque: Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORTH, Miguel Alfredo. Legislação Educacional para a formação de professores para a educação básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n.30, p. 176-207, 2015.

PALMA FILHO, J.C. O Programa Residência Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 219-225.

PASSOS, C. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Revista teórica e de investigação, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 120 p., 2016.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática Desenvolvimental da Atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia-MG, v. 24, n.1, p. 267-286, jan./jun./ 2017.

RAMALHO, Betânia L; NUÑEZ, Isauro B. (Orgs.). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun./ 2011a.

REPKIN, V. V. Ensino Desenvolvente e atividade de estudo. Ensino. **Em Re- Vista**, Uberlândia, MG, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun./ 2014.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela (Orgs.). A análise de necessidades na formação de professores. Coleção Ciências da Educação, Portugal: **Porto Editora**.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa, Portugal: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. 336 p. (Coleção Ciências da Educação, v.50).

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP/FCC/REDUC, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Portugal: Ed. Porto, 1995.

SERRANO, M. P. Qué necesidades de formación perciben los profesores? **Departamento de Didáctica y Teoría de La Educación**.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *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.

SILVA, V.P. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e produção de riqueza. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 187-202

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____ Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p . 31-55.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed., 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação de professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. Editora Moderna. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/>. Acesso em junho/2019.

_____. **O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares?** Editora Moderna. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/>. Acesso em junho/2019.

VAILLANT, D; MARCELO, G. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. Ensinar, aprender e avaliar com mapas conceituais. In: _____ (org.) Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo. Campinas, SP: Papirus 2013, p. 47-67.

VIANA, D. M.; CARVALHO, A. M. P. Formação permanente: a necessidade da interação entre a ciência dos cientistas e a ciência da sala de aula. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 6, n. 1, p. 31-42, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA BERAZA. Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Catedra, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE I- Quantitativo de turmas/ professores regentes de turma do 1º ao 5º ano das escolas estaduais de Uberaba-MG.

ESCOLAS ESTADUAIS AVALIADAS PELO IDEB 2017- SÉRIES INICIAIS	NÚMERO DE TURMAS DO 1º AO 5º ANO/ PROFESSORES REGENTES DE TURMA.	
EE AMERICA	20	1
EE ANEXA A SUPAM	7	2
EE AURELIO LUIZ DA COSTA	11	3
EE BERNARDO VASCONCELOS	7	4
EE BRASIL	30	5
EE CARMELITA CARVALHO GARCIA	8	6
EE DOM EDUARDO	20	7
EE DOUTOR JOSE MENDONCA	8	8
EE FELICIO DE PAIVA	11	9
EE FIDELIS REIS	28	10
EE FREI LEOPOLDO DE CASTELNUOVO	10	11
EE GABRIEL TOTI	10	12
EE HENRIQUE KRUGER	6	13
EE HORIZONTAL LEMOS	10	14
EE IRMAO AFONSO	5	15
EE LEANDRO ANTONIO DE VITO	5	16
EE MIGUEL LATERZA	12	17
EE PRESIDENTE JOAO PINHEIRO	10	18
EE PROFESSOR ALCEU NOVAES	7	19
EE PROFESSOR HILDEBRANDO PONTES	5	20
EE ROTARY	10	21
EE SANTA TEREZINHA	5	22
EE SAO BENEDITO	9	23
TOTAL:	254	23

ANEXOS

ANEXO I- Ficha Resumo de Conteúdos

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS
<u>Título do projeto/ Coordenador</u> FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: POLÍTICAS, PROGRAMAS, NECESSIDADES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.
<u>Subprojeto/Coordenador</u> : Necessidades de formação continuada dos professores de Ensino Fundamental de Uberaba.
<u>Referência (normas ABNT)</u> :
<u>Ementa da fonte (artigo ou capítulo)</u> :
<u>Objetivos do estudo</u> :
<u>Resumo de conteúdo</u> :
<u>Conclusões do autor</u> :
<u>Conclusões do pesquisador</u> :
<u>Nome do pesquisador (a)</u> :
<u>Data</u> :

Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:

Com o resumo pretende-se elaborar uma síntese seletiva do texto, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante para as pesquisas de equipe.

ANEXO II- Ficha de Análise Documental

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência do Documento (normas ABNT):</u>
<u>Ementa do Documento:</u>
<u>Objetivos do Documento:</u>
<u>Resumo de Conteúdo do Documento:</u>
<u>Conclusões do pesquisador sobre o Documento:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

Orientações para o trabalho com a Ficha Análise de Documentos:

Esta Ficha pretende ser um instrumento para a análise documental. Ela permite a coleta de informações sobre o conjunto de documentos que alimentam a pesquisa. O item: Resumo de Conteúdo do Documento pode ser subdividido nas categorias de análise que se precisam estudar em cada um desses documentos. Na Ficha de Análise Documental podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante nas pesquisas em equipe.

ANEXO III- Questionário



UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem.

ALUNO(A): Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva

ORIENTADOR(A): Orlando Fernández Aquino

Título da pesquisa: Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG.

QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES²¹

INSTRUÇÕES:

Ao realizar esta investigação, consideramos essencial conhecer o ponto de vista dos professores participantes sobre a formação continuada realizada nos últimos anos. Solicitamos-lhe que responda este questionário, cujos resultados serão usados nas fases posteriores da referida pesquisa. O questionário está organizado em cinco blocos, que são de fácil e rápido preenchimento. Para cada questão apenas uma alternativa deve ser assinalada. Esperamos contar com a sua contribuição também nas sugestões que aparecem ao final de cada bloco.

BLOCO I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. Sexo: 1. Masculino 2. Feminino

2. Anos de experiência docente:

- 1. Entre 0 e 5 anos
- 2. Entre 6 e 15 anos
- 3. Entre 16 e 25 anos
- 4. Mais de 25 anos

3. Formação acadêmica:

- 1. Estudante de graduação
- 2. Graduado (a)
- 3. Especialista

²¹ O presente questionário é uma adaptação do usado na Espanha, em projeto financiado pela UNESCO (2014), sob a coordenação do Prof. Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz, da Universidade de Múrcia. Está proibida a reprodução e uso deste instrumento sem a prévia autorização dos autores.

4. Mestre

5. Doutor

Caso tenha pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), especifique a área de conhecimento:

() 1. SIM () 2. NÃO

QUAL: _____

4. Tipo de formação acadêmica para atuar enquanto professor:

1. Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos).

2. Bacharel ou habilitado na área de atuação.

3. Bacharel ou habilitado em outra área, diferente da que atua.

4.1 Outra(s) (especificar):

5. Níveis da docência em que atua. (Pode marcar mais de uma opção se for o caso):

5.1 Educação Infantil

5.2 Ensino Fundamental

5.3 Ensino Médio

5.4 Ensino Superior

5.5 Pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*

Outra (s) (especificar):

6. Funções de gestão desempenhadas nos últimos 5 anos. (Pode marcar mais de uma opção se for o caso):

6.1 Nenhuma

6.2 Direção

6.3 Secretaria

6.4 Coordenação

6.5 Vice Direção

6.6 Responsabilidade de projetos desenvolvidos na Instituição

Outra (s) (especificar):

7. Participação nos últimos 5 anos nas atividades oficiais/institucionais de formação continuada de professores (cursos de formação, oficinas, grupos de estudo e pesquisa, seminários, projetos de inovação e outras):

1. Sim
2. Não (se selecionado Não, por favor, passe para o BLOCO V deste questionário e desconsidere todos os outros)

8. Escreva o seu e-mail caso queira receber os resultados desta investigação.

BLOCO II. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES OFICIAIS/INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO:

II.1. CONTEÚDOS:

Na lista a seguir há vários conteúdos que podem ter sido discutidos no(s) curso(s) / atividade(s) em que você tenha participado nos últimos cinco anos.

Avalie somente os conteúdos em que você participou e assinale o **GRAU DE SATISFAÇÃO** com eles:

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
9. Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Conteúdos relacionados a formação de competências nos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

alunos no nível educacional correspondente.

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 17. Temas relativos a gestão da instituição educativa, a elaboração e gestão do PPP/PDI, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Observações. (Escreva os comentários que achar pertinentes sobre os conteúdos que não foram tratados nesse bloco).

II.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO:

Avalie o seu **GRAU DE SATISFAÇÃO** com atividades de formação nas quais participou, nos últimos cinco anos. Basta verificar aqueles em que participou, deixando os demais em branco.

- | | muito
baixo | baixo | médio | alto | muito
alto |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21.1 Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.2 Explicação da base teórica do curso pelo professor-formador. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.3 Explicação da metodologia, materiais e outros pelo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | | | | | <input type="radio"/> |

professor-formador.

21.4 Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.

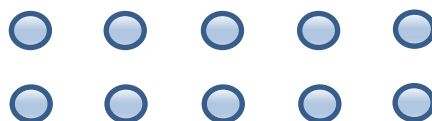


21.5 Trabalho em grupo entre os participantes.



21.6 Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes e professores formadores.

22. Participação em atividades de formação online.



23. Planejamento das atividades de currículo e ensino.

24. Atividades específicas de planejamento, em grupo, de unidades didáticas que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.



25. Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores.



26. Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.



27. Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.



28. Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.



29. Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar.



30. Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.



31. Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.



32. Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.



Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

III. O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES:

Assinale agora, por favor, o POSSÍVEL IMPACTO da formação em que você participou nas suas aprendizagens como professor (a).

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
33. Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Domínio de critérios e procedimentos para organizar o ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar de forma individual e coletiva as práticas docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

IV. IMPACTO DA FORMAÇÃO NA SALA DE AULA E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Responda, agora, sobre o GRAU DE INFLUÊNCIA que a formação continuada tem tido sobre os aspectos listados, a seguir:

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
44. Melhor utilização das metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Melhoria do clima da sala de aula e das relações com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

--

V. OUTRAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

Se você participou de atividades NÃO OFICIAIS de formação continuada, marque o seu conteúdo. Você poderá marcar mais de uma opção.

50. Tipos de atividades não oficiais.

- 50.1 Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação
- 51.2 Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas a avaliação da aprendizagem.
- 50.3 Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- 50.4 Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias étnicas, a inclusão social etc.
- 50.5 Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.
- 50.6 Participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual
- 50.7 Projetos de desenvolvimento profissional na própria instituição, ou em outras instituições.
- 50.8 Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

--

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO.

ANEXO IV- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

_____, ____/____/____
 Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa:

Identificação (RG) participante da pesquisa:

Identificação (RG) do responsável:

Título da pesquisa: “Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental das redes públicas municipal e estadual de Uberaba- MG”.

Onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisadora Responsável: Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva

E-mail: rafinhamariane@hotmail.com

Telefone: (034)98892-6869

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500- Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8959 - E-mail: cep@uniube.br

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental das redes públicas municipal e estadual de Uberaba- MG”, desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora e mestranda Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva e orientada pelo Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

Esse projeto integra um grupo de pesquisas que almeja realizar um diagnóstico de necessidades formativas dos professores do estado de Minas Gerais, coordenado pelos professores Dr. Orlando Fernandez Aquino e Dra. Adriana Rodrigues. Na singularidade dessa investigação, tomam-se, como objeto de estudo, as necessidades de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental I, das redes públicas municipal e estadual, na cidade de Uberaba –MG. Para tanto, tem-se como objetivo geral realizar um diagnóstico da formação continuada desses professores, ao identificar e compreender suas necessidades formativas e, como objetivos específicos: analisar as diretrizes norteadoras das Políticas Públicas sobre formação de professores; investigar e sistematizar os avanços científicos sobre

formação de professores; apreender as reais necessidades formativas dos professores e estabelecer inter-relações entre as políticas públicas, os avanços da área e as necessidades formativas manifestadas pelos professores do Ensino Fundamental I de Uberaba- MG.

A justificativa da pesquisa está na importância da formação continuada como parte fundamental do desenvolvimento profissional docente. Considera-se que o diagnóstico das necessidades formativas pode proporcionar um avanço nas pesquisas da área, além de oferecer resultados científicos que evidenciem as necessidades manifestadas pelos professores das redes municipal e estadual de ensino de Uberaba-MG, as quais são importantes sinalizadores de conteúdos, práticas e concepções que devem nortear um planejamento de formação, que se deseja ser efetivo para atender às particularidades singulares e coletivas dos professores.

Os riscos que podem ocorrer durante a sua participação são mínimos, como por exemplo você ficar constrangido ao responder alguma questão ou parte dela. Considerando que sua participação é totalmente voluntária, no caso de você se deparar com algum tipo de constrangimento, poderá encerrá-la sem que nenhum prejuízo lhe seja imposto, seja ele de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em eventos acadêmicos e publicações de livros, capítulos de livros e artigos científicos. Não haverá divulgação de imagens ou características que possam identificá-lo(a); o questionário não será identificado pelo nome e o cadastro das respostas, na base de dados empíricos da pesquisa, será realizado por meio de números, o que minimizará o risco da identificação, garantindo-se a confidencialidade que deve existir, exigida pela legislação que regulamenta a qualidade e a ética nas pesquisas científicas nacionais que envolvem seres humanos. De posse desse Termo de Consentimento, entregue pela pesquisadora responsável, faça uma leitura prévia, o qual poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não. Pela sua participação voluntária na pesquisa, você não receberá qualquer gratificação ou bônus, caso aceite participar e, também, não terá nenhum custo.

A pesquisa poderá trazer benefícios diretos para os participantes, na medida em que oportunizará ao professor participante um repensar sobre a sua formação continuada e, também, possibilidades de refletir sobre sua participação nos programas e atividades formativas, assim como a efetividade dos conhecimentos produzidos nas práticas pedagógicas que tem desenvolvido. A médio e a longo prazos, poderá despertar o seu interesse em dar continuidade a sua formação e ao seu desenvolvimento profissional. Os benefícios se estendem à comunidade científica ao possibilitar o conhecimento de um conjunto de

necessidades formativas apresentadas pelos professores, as quais podem ser consideradas na elaboração de programas de formação continuada que melhor atendam às expectativas e necessidades dos professores.

Com a apresentação dos propósitos da pesquisa, das medidas preventivas dos possíveis riscos e dos benefícios dela oriundos, caso se sinta esclarecido(a) e aceite participar, você responderá a um questionário impresso no qual se posicionará a respeito do grau de satisfação com as atividades e com os conteúdos das formações de que tem participado, e sobre o impacto dessas formações na sua aprendizagem docente e nas aprendizagens de seus alunos. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos ou informações sobre a pesquisa que julgar necessários ou que sejam de seu interesse.

Você receberá uma cópia desse termo, assinado pela pesquisadora responsável, em que constam a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ela. Desde já, agradecemos pela sua colaboração.

Assinatura do participante da pesquisa

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva
Fone: (34) 98892-6869
e-mail: rafinhamariane@hotmail.com