

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
PATRÍCIA MARA ALMEIDA GARCIA**

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FRUTAL-MG**

**UBERABA- MG
2019**

PATRÍCIA MARA ALMEIDA GARCIA

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FRUTAL-MG**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dr.^a Adriana Rodrigues.

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

Área de Concentração: Educação.

UBERABA- MG

2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Garcia, Patrícia Mara Almeida.
G165d Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental I de Frutal-MG / Patrícia Mara Almeida Garcia. – Uberaba,2019.
112 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.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues.

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

CDD 371.12

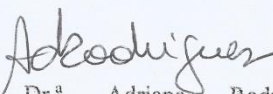
Patrícia Mara Almeida Garcia

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FRUTAL-MG**

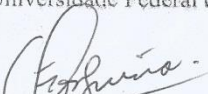
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/06/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof. Dr. Wender Faleiros da Silva
UFG - Universidade Federal de Goiás.


Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus.

Aos meus filhos João Neto e Karollyne, luzes da minha vida.

Em especial,ameu pai,Adiron Roosevelt Garcia,que sempre me apoiou e acreditou em minhas lutas, participando das conquistas durante todos os anos de estudos e dedicação à carreira docente.

AGRADECIMENTOS

À minha família pela paciência, pelo apoio incondicional nas dificuldades encontradas no percurso do mestrado.

À Professora Dr.^a Adriana Rodrigues por seu carinho,atenção,cuidado e dedicada orientação.

Aos colegasprofessores pelo apoio que me deram para a realização deste mestrado.

RESUMO

A formação continuada configura-se como um significativo desafio teórico-prático da docência quando se coloca em questão a qualidade da educação pública, a profissionalização e o desenvolvimento do professor. Assim, o presente trabalho tem o objetivo de divulgar resultados de uma pesquisa que tomou como objeto de estudo as necessidades formativas de professores atuantes na Educação Fundamental I, da rede Municipal de Ensino da cidade de Frutal - Minas Gerais. Elegeu-se como referencial metodológico: a pesquisa documental das legislações educacionais, sendo elas nacional, estadual e municipal, por meio de uma ficha para registro de informações de documentos; a pesquisa bibliográfica de autores que enfocam essa temática como dos autores Abrucio (2016), André (2015), Marcelo Garcia (1999), Gatti (2016), Libâneo (2013), sendo usada uma ficha para resumo dos conteúdos pesquisados e também a pesquisa de campo, na qual foi utilizado um questionário. Considerando que no município existem 131 professores atuando nesse nível de ensino, a amostra foi composta por 40 professores, os quais são os regentes das turmas regulares de ensino, o que perfaz 30% da população. A pesquisa de campo foi realizada e organizada em seis escolas: em duas, durante os módulos de estudos que acontecem quinzenalmente, nos quais há a participação dos professores e nas outras quatro escolas, foi realizada durante o período escolar. O corpus de dados provenientes dos questionários, teve suas respostas tabuladas e organizadas em planilhas e tabelas no Microsoft Excel e processados estatisticamente. A análise dos dados foi realizada considerando a inter-relação das políticas, os estudos bibliográficos e a realidade da formação continuada vivenciada pelos professores. Como resultados observou-se as necessidades de formação continuada dos pesquisados quanto às metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas; às relações interpessoais e o clima da sala de aula, à compreensão e uso das tecnologias digitais como recursos didático-pedagógico. Os pesquisados demonstram algumas necessidades como falta de oferta para “todos” professores. Esse fato ocorreu em relação aos cursos que envolvem assuntos de inclusão e diversidade que, de acordo com relatos, são ofertados apenas aos professores que trabalham mais diretamente com o aluno especial; o professor atuante do ensino regular sente a necessidade de estar sendo preparado para lidar com esse público. Foi possível constatar a oferta de formação continuada pela Secretaria de Municipal de Educação, mas, quando acontece, não é considerada a necessidade real do professorado. A formação continuada em serviço, nas escolas pesquisadas, acontece também por meio de módulos de estudo quinzenais de maneira obrigatória, mas nem sempre prazerosa. Pelos resultados analisados na pesquisa, este momento formativo não atende às reais necessidades dos professores. Nesse sentido, as necessidades formativas dos professores não estão sendo supridas devido às lacunas formativas, e que há urgência e reformas a serem executadas, considerando que a carreira do magistério ainda é banalizada neste país e tratada com descaso e desinteresse pela sociedade e pelas instâncias públicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Necessidades formativas. Educação Básica.

ABSTRACT

Continuing education is a significant theoretical and practical challenge for teaching when the quality of public education, professionalization and teacher development is questioned. Thus, the present work aims to disseminate results of a research that took as an object of study the training needs of teachers working in Elementary Education I, from the Municipal Education network in the city of Frutal - Minas Gerais. The methodological reference was chosen: the documentary research of educational legislation, being they national, state and municipal, through a form to record document information; the bibliographic search of authors who focus on this theme as of the authors Abrucio (2016), André (2015), Marcelo Garcia (1999), Gatti (2016), Libâneo (2013), using a form to summarize the researched contents and also field research, in which a questionnaire was used. Considering that in the municipality there are 131 teachers working at this level of education, the sample was composed of 40 teachers, who are the regents of the regular teaching classes, which makes up 30% of the population. The field research was carried out and organized in six schools: in two, during the study modules that happen every fortnight, in which there is the participation of teachers and in the other four schools, it was carried out during the school period. The corpus of data from the questionnaires had their answers tabulated and organized in spreadsheets and tables in Microsoft Excel and processed statistically. Data analysis was performed considering the interrelationship of policies, bibliographic studies and the reality of continuing education experienced by teachers. With the results, it was possible to observe the continuous training needs of the respondents regarding teaching methodologies, such as cooperative learning, project work, problem-based learning; to interpersonal relationships and the classroom climate, to the understanding and use of digital technologies as didactic-pedagogical resources. Those surveyed demonstrate some needs such as a lack of supply for “all” teachers. This fact occurred in relation to courses involving subjects of inclusion and diversity that, according to reports, are offered only to teachers who work more directly with the special student; the regular regular teacher feels the need to be prepared to deal with this audience. It was possible to verify the offer of continuity training by the Municipal Education Secretariat, but, when it happens, the real need for teachers is not considered. In-service continuing education in the schools surveyed also takes place through biweekly study modules, which are mandatory, but not always pleasant. Due to the results analyzed in the research, this training moment does not meet the real needs of teachers. In this sense, the training needs of teachers are not being met due to training gaps, and that there is urgency and reforms to be carried out, considering that the teaching career is still trivialized in this country and treated with disregard and disinterest by society and public bodies.

Keywords: Continuing education of teachers. Training needs. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação.....	55
Figura 2- Resultado parcial de 2017 sobre a evolução do atendimento da Meta 16.....	56
Figura 3- Evolução do Ideb – Frutal MG.....	59
Figura4- Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de turmas por modalidade/etapa de ensino rede municipal de Frutal	57
Tabela 2 -Dados sociodemográficos dos professores	61
Tabela 3 - Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior	64
Tabela 4 - Atividades alternativas/paralelas realizadas	66
Tabela 5 - Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada	70
Tabela 6 -Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação	80
Tabela 7 - Impacto da formação na aprendizagem dos professores	82
Tabela 8 - Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF - Análise Fatorial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CME - Conselho Municipal de Educação

EB - Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOM - Lei Orgânica Municipal

MEC - Ministério da Educação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUADRO TEÓRICO	24
2.1 Formação de professores na contemporaneidade.....	25
2.2 As necessidades formativas enquanto campo investigativo.....	39
2.3 Programas de formação continuada.....	42
3 PRESSUPOSTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..	45
3.1 A Constituição da República Federativa do Brasil.....	45
3.2 Lei de Diretrizes e Bases e a formação dos profissionais da Educação.....	46
3.3 Plano Nacional de Educação.....	51
3.4 Legislação sobre formação de professores em âmbito municipal.....	57
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	60
4.1 Perfil sociodemográfico dos professores.....	61
4.1.1 Formação docente.....	63
4.1.2 Dados do censo escolar da cidade de Frutal –MG.....	64
4.2 Satisfação quanto aos conteúdos e atividades da formação.....	70
4.3 Satisfação quanto ao impacto da formação na aprendizagem do professor e do aluno..	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	98
ANEXO A-Ficha para análise documental.....	98
ANEXO B-Ficha para análise do conteúdo.....	100
ANEXO C–Questionário.....	102
APÊNDICES	108
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	108
APÊNDICE B -Aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Uberaba.....	110
APÊNDICE C - Quadro com comentários dos participantes em relação a cada bloco.....	111

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da formação continuada de professores voltada para os anos iniciais da Educação Básica é reflexo de uma formação acadêmica em Pedagogia e, também, da minha trajetória como servidora pública nesse nível educacional, atuando há 21 anos na função professor do Ensino Fundamental I e há alguns anos na coordenação pedagógica dos anos iniciais da Educação Básica. Essa atuação implicou assumir um conjunto de atribuições escolares, entre as quais, articuladora de momentos formativos junto aos professores. Além da minha formação inicial, investi no meu desenvolvimento profissional com a realização de outros cursos em nível de pós-graduação, *latu sensu*: Docência, Gestão e Supervisão e Coordenação Pedagógica.

Considero que os conhecimentos adquiridos durante minha formação acadêmica e anos de experiência profissional possibilitaram-me tanto desempenhar minha profissão com mais capacidade, quanto reconhecer a necessidade da continuidade de outros estudos que colaborem na reflexão, inovação e melhor entendimento das minhas atribuições, especificamente, da formação continuada dos docentes. Sem dúvida, a implementação dessa atribuição nos anos iniciais da Educação Básica, centrada no espaço da escola, tem sido um desafio que precisa ser enfrentado em virtude da indisponibilidade de reserva de tempo incluída na carga horária dos professores, pois a jornada de trabalho desses profissionais, de quarenta horas em sala de aula, tem lhes impedido de participarem ativamente dos rumos de sua própria formação, de maneira que corresponda às suas expectativas.

Após duas décadas de experiência na Educação, avaliei como necessária a busca por mais qualificação e conhecimento. Para tanto, ingressei em 2017 no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba. Durante o cursar das disciplinas e da dinâmica das orientações, o projeto inicialmente elaborado para o ingresso no programa foi sendo delineado em consonância, tanto com aspectos pessoais e relacionais, quanto com os novos olhares que tive sobre a realidade da escola pública de Ensino Fundamental I onde atuo e materializou-se no objeto de investigação sobre a formação continuada de professores, mais especificamente, sobre suas necessidades formativas.

Meus anseios vieram ao encontro da constatação de que muito se tem discutido sobre a formação continuada de professores, configurando-se como um significativo desafio teórico-prático da docência na Educação Básica, desencadeando discussões e interesses sob distintas perspectivas. Preliminarmente, representa tanto as oportunidades de formação desse professor frente ao progressivo desenvolvimento profissional, tanto como as possibilidades de suprir

epistemológica e pedagogicamente as deficiências ou lacunas, provenientes de cursos de curta duração nos moldes das licenciaturas brasileiras. Posteriormente, os resultados provindos das pesquisas e da formação inicial ou continuada, são interpelados, considerando escassos os desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores de modo consequente, na qualidade do seu ensino.

No caso dos professores atuantes no Ensino Fundamental I, a sua formação torna-se um problema ainda mais relevante, considerando que um grande percentual dos docentes não adquiriu formação inicial na área em que atua. No momento presente, estão sendo gestadas reformas curriculares nacionais, e o rumo que esse nível de ensino deverá tomar ainda não está claro, considerando que estão em curso as discussões sobre a implementação da BNCC ¹- para esse nível de ensino.

O Brasil, durante os anos 1980 e 1990, deu significativos passos para que se universalizasse o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório. Recentemente, o poder público acrescentou a esse esforço o aumento do número de crianças de seis anos ao sistema educacional de ensino e expandiu o Ensino Médio. Nesse contexto, o Ensino Fundamental de nove anos, na ótica do Ministério da Educação (MEC), com a universalização da matrícula aos seis anos, é uma conquista, especialmente para as famílias das classes populares ou carentes que eram as que tinham as menores possibilidades de conseguir vagas para os filhos representando uma ampliação do direito à Educação. Com a inserção da criança nessa idade na escola, ela tem um tempo maior para a construção do seu processo de alfabetização, com isso obtém significativos ganhos com relação à aprendizagem, à superação do fracasso escolar. A implantação deste acesso teve como objetivo principal: “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004c).

Com a referida obrigatoriedade, tanto a escola como o professor do Ensino Fundamental, passam por profundas mudanças na forma de lidar com essa criança, que adentra esses espaços aos 6 anos de idade. A importância dessa etapa de ensino é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9395/96 (BRASIL, 2017), a defender que o objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o Artigo 32º da LDB, é necessário:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

¹ A Base Nacional Comum Curricular foi promulgada em 20 de dezembro de 2017, com as diretrizes para o Ensino Fundamental. (AGÊNCIA BRASIL, 2018)

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Neste caso, os professores necessitam de uma boa formação para atuarem com as crianças no Ensino Fundamental I, considerando essa etapa como peculiar para o desenvolvimento integral da criança, em queo lúdico, o jogo ea brincadeira são fundamentais nesse processo. Martins (2006) sinaliza que caso isso não aconteça, “as medidas que visem superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino se restringirão a intervenções legais e normativas, provocando polêmicas e conflitos entre gestores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais” (MARTINS, 2006, p. 368).

Arelaro (2005) compartilha dessa argumentação e se mostra totalmente contrária ao modo de formação que geralmente é concedido nestes momentos de implantação de novas políticas de tantas mudanças. Afirma que a investidura na formação do docente tem se mostrado contraditória em relação ao perfil desse profissional. Ela adverte, também, que a publicação de um número significativo de documentos orientadores tem se mostrado como uma estratégia política que procura camuflar a real necessidade de um tempo maior de discussão sobre as novas medidas com os profissionais da Educação. Estes documentos têm feito bem este papel, pois o seu uso

[...] economiza “tempo”, já que é mais rápido, pois não precisa discutir com muita gente; economiza recursos financeiros, porque se pode “imprimir” um número maior de manuais e orientações a serem adotados por um maior número de docentes (ainda que de estados com culturas, histórias e curiosidades diferentes). (ARELARO, 2005, p. 1056).

A democratização do acesso e a pretendida melhoria da qualidade² da Educação Básica vêm acontecendo num contexto marcado pela fragilidade econômica, pelas lutas de fortalecimento dos direitos da cidadania e pela necessidade de inclusão e disseminação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) que impactam as expectativaseducacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

² A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. Conferência Nacional de Educação/ 20149 - Conae/2014- (p. 58).

Com a publicação da Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL 2017), que incorporou as lições aprendidas ao longo desses anos e as experiências, iniciou-se outra e significativa etapa de reforma. No que diz respeito ao regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e autonomia dos entes escolares, à flexibilidade, a nova LDB estabilizou e tornou como norma uma profunda redefinição do processo de aprender e ensinar, definindo, como paradigma curricular, que os conteúdos do ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos. No Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas, em cumprimento ao mandato legal desse colegiado, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica.

As Diretrizes, fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e demais leis que buscam organizar e qualificar a Educação Básica do país, definem-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1996).

Por seu caráter normativo, as diretrizes são genéricas, focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas. Com a implementação da reforma curricular envolvem-se, em diversos graus, diferentes segmentos do setor educacional do Brasil. Por causa da enorme diversidade e complexidade do sistema federativo do País, esse processo acontece com muito mais conformidade do que deixa de acontecer. São duas razões que contribuem para a construção desse consenso: o contexto cultural e econômico, que impõe a revisão dos conteúdos do ensino; e a LDB, que atua como fator de coesão. Na medida em que as principais respostas para essa revisão foram contempladas na lei, os vários âmbitos ou instâncias de sua regulamentação e execução estão empenhados em colocá-la em prática. Por razões também históricas, sucedeu que, em meados dos anos 1970, a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental passou a ser feita também em nível superior. Mas, mantendo a segmentação tradicional, o *locus* dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas, e sim os cursos de Pedagogia nas faculdades de educação.

Historicamente, no início do século XX, dá-se o aparecimento da preocupação com a formação dos professores do Ensino Fundamental em cursos regulares específicos (GATTI, 2008), haja vista que, até então, a formação específica não era exigida para atuar nas escolas brasileiras, bastando o curso superior em qualquer área do conhecimento para atuação nos espaços escolares.

Em relação à formação continuada, cresceu o número de iniciativas no Brasil nos anos finais da década de 1990 e uma das explicações para esse crescimento acentuado está, segundo Gatti (2008), na tentativa de suprir as deficiências da formação inicial, em função da precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores no Brasil é consensual quanto a sua finalidade estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, com preocupações centradas na busca de melhorias na qualidade do serviço educacional prestado à comunidade escolar. Esse discurso, contudo, está passível de críticas, já que estudos têm demonstrado que a implicação das ações de formação continuada tem resultado poucos efeitos sobre as práticas profissionais dos professores, especialmente no que se refere a alterações significativas nas práticas e mudanças de concepções acerca do ensino e do papel da escola. Assenta-se, nesse sentido, um verdadeiro paradoxo formativo. Por que a maioria das ações formativas não alcança seus objetivos de alterar, mudar, inovar as práticas profissionais dos professores passado algum tempo da ação de formação?

Pelo exposto, é possível afirmar que, no campo da formação de professores, a análise de necessidades preliminares tem sido empregada como etapa à planificação de ações formativas, sendo abalizada como instrumento de diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). O sucessivo interesse acerca da análise de necessidades formativas de professores acompanha a intensificação do interesse no controle da formação continuada de professores podendo ser atentado pelas referências a esse tema nos vários documentos oficiais produzidos para a normalização de aspectos associados à carreira do magistério e às políticas de formação desses profissionais. Neste sentido, é repensar a formação inicial que não tem acompanhado os novos desafios da Educação, pois os professores trabalham num mundo em constante mudança, em que deparam diária e sistematicamente com significativos desafios não previstos e nem são preparados para eles, na sua formação inicial. Dessa forma, faz-se necessário reconfigurar uma formação contínua e atualizada para os professores e, por isso, é imprudente proceder ao diagnóstico por meio de uma análise das necessidades formativas de professores, considerando-a como estratégia fundamental para a formação profissional dos professores “[...] em direta articulação com as condições reais de trabalho”. (RODRIGUES, 1991, p. 476).

Nessa mesma direção, Galindo e Inforsato (2008) fazem um importante alerta às pesquisas que intencionam investigar as necessidades formativas dos professores. Uma das dimensões relevantes para a estruturação de estratégias de Educação Continuada são as

necessidades efetivamente manifestadas pelos professores diariamente em suas atividades corriqueiras. Em decorrência do antes mencionado, é viável afirmar que a qualidade almejada para o Ensino Fundamental I oferecido aos alunos do Ensino Comum está correlacionada, dentre outros fatores, à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores atuantes nessa área. Uma possibilidade para avanços, no que diz respeito às práticas pedagógicas, é pensar a formação continuada desses professores em consonância com a identificação e análise de suas necessidades formativas, contribuindo para a construção de conhecimentos, como reflexão de possíveis mudanças da própria prática e atribuir direções esperadas a essas mudanças.

Rodrigues e Esteves (1993) expressam entendimento semelhante ao afirmarem que a análise das necessidades formativas dos professores é consagrada como um campo de investigação científica propício em que se quer conhecer, compreender e intervir na realidade educacional. No que diz respeito ao conceito de necessidade, Rodrigues e Esteves (1993) explicitam que essa palavra apresenta uma polissemia marcada por equívocos, sendo utilizada para designar fenômenos, como uma aspiração ou uma exigência. Pode ser individual, coletiva ou proveniente de um sistema organizacional. Além disso, aparece como um registro subjetivo cuja existência só se concretiza no sujeito que a possui. Para Benedito Antolí; Imbernón Muñoz; Félez Rodríguez (2001p.3, tradução nossa³), a necessidade formativa deve ser analisada a partir de uma perspectiva dual e dialética posto que

Necessidade é tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo.

As necessidades dos professores, interesses, motivos e sentimentos se constituem nas inter-relações estabelecidas em suas práticas no desenvolvimento de sua atividade profissional. Considerando esses aspectos, ao utilizar a necessidade como categoria norteadora de uma investigação científica, faz-se pertinente pesquisar a prática do professor, seu cotidiano na sala de aula e na escola na qualidade de profissional e pessoa que ele é.

Sendo assim, destaca-se a problemática de diagnosticar apropriadamente as necessidades formativas dos professores. Caso contrário, a formação continuada ofertada a

³ No original: “Necesidad es tanto el conjunto de aspecto que se consideran inherentes al desarrollo del profesorado novel sin el cual puede afirmarse que posee una carencia formativa como el que el profesorado manifiesta como necesario y del cual desea obtener una capacitación para poder realizarlo”. (ANTOLI; MUÑOZ; RODRÍGUEZ, 2001, p.3).

eles poderá não impactar suas aprendizagens e/ou as dos seus alunos. Tem-se em pauta a determinação de necessidades formativas de professores de Ensino Fundamental I, o que justifica a realização do diagnóstico aqui explicitado.

Com base no exposto, a pesquisa aqui relatada focalizou especificamente as necessidades formativas dos professores da Rede Pública Municipal de Frutal-MG, que atuam no Ensino Fundamental I, com o propósito de diagnosticá-las de maneira adequada, visando futuras melhorias na estruturação, planejamento e organização do programa de formação continuada do Município. Elegeram-se, como objeto de estudo, as necessidades de formação continuada de professores atuantes no Ensino Fundamental I, da Rede Pública Municipal de Frutal. A inquietude e a preocupação da sociedade quanto à formação continuada dos profissionais da Educação não são algo que acontece recentemente. Formação continuada é uma temática que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos.

Tomou-se como hipótese de que é possível obter um diagnóstico adequado das necessidades de formação dos professores do Ensino Fundamental I, por meio da realização adequada de inter-relação entre as políticas públicas sobre a formação inicial e continuada dos professores, avanços científicos sobre a formação de professores da Educação Básica e as necessidades manifestadas pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Frutal-MG.

Em decorrência da hipótese formulada, definiu-se como objetivo geral identificar e compreender o conjunto de necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Frutal-MG, por meio do estabelecimento de relações entre políticas públicas, os avanços científicos da área, as ações de formação continuada e o impacto dessas na aprendizagem dos professores e dos alunos. Foram eleitos como objetivos específicos:

- 1- Investigar e sistematizar os avanços científicos sobre formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental I.
- 2- Analisar as diretrizes norteadoras das políticas públicas sobre formação de professores.
- 3- Identificar e compreender as reais necessidades formativas dos professores.
- 4- Estabelecer inter-relações entre as políticas públicas, os avanços da área e as reais necessidades de formação dos professores de Frutal- MG.

Trajetória metodológica

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende uma diversidade de questões e evidencia uma multiplicidade de problemas a serem abarcados. Logo, com tal âmbito de preocupações, “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13). Com o intuito de investigar a realidade no que diz respeito à necessidade de formação do professor atuante no Ensino Fundamental I, foi realizada uma pesquisa do tipo mista com base em Sampieriet al. (2013), que explicitam o referido tipo como uma combinação de análises realizadas a partir de dados quantitativos e qualitativos. A utilização de desenhos com métodos mistos é uma tendência crescente em pesquisas. Esse crescimento deve-se ao fato de que a combinação de métodos oferece uma alternativa para a investigação de fenômenos complexos;

Dentre os métodos e instrumentos de pesquisa que ajudaram na sistematização da informação, destacaram-se: a *pesquisa documental* das legislações educacionais, sendo elas nacional, estadual e municipal, por meio de uma ficha para registro de informações de documentos (Anexo A); a *pesquisa bibliográfica* de autores que enfocam essa temática conforme, GIL, FONSECA (2002), sendo usada uma ficha para resumo dos conteúdos pesquisados (Anexo B) e também a *pesquisa de campo*, na qual foi utilizado um questionário (Anexo C).

Na primeira etapa da pesquisa, dedicada ao estudo da bibliografia da área e da legislação, foram realizados os fichamentos dos autores que trabalham, de alguma forma, com o tema formação continuada de professores, localizando e registrando as informações referentes ao assunto. Segundo Marconi e Lakatos (2011) a ficha é um instrumento de trabalho imprescindível ao pesquisador permitindo, dentro dos critérios estabelecidos, identificar as obras, conhecer o conteúdo analisado, fazer citações, analisar o material e elaborar críticas a respeito do que foi fichado.

Com a mesma lógica, usou-se a pesquisa documental, de acordo com Chizzoti (2008, p.18), “a pesquisa documental torna-se parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo”. No presente caso, essa pesquisa se fez necessária para a exploração do corpo legal existente no Brasil, foi realizada uma busca atualizada das leis disponíveis, com a identificação e o registro das informações constantes sobre a formação continuada do professor. Tornou-se necessário, para essa pesquisa, o estudo

da legislação em âmbito nacional, estadual e local, partindo da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- (LDB), dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

De acordo com o dicionário Aurélio (DICIONÁRIO ONLINE, 2018), documento é declaração escrita que tem caráter comprovativo. Prova, testemunho, confirmação. O uso de documentos em pesquisa deve ser estimado e enaltecido. A afluência de informações que se pode deles extrair e resgatar esteia o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando ampliar o entendimento de objetos em que a compreensão carece de contextualização sociocultural e histórica. Complementando, Cellard (2008, p.295) afirma que,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental é iniciada através da avaliação prévia de cada documento, substanciando o exame e a crítica do mesmo, ante o olhar, dos elementos a seguir: autores, contexto, confiabilidade, interesses, natureza do texto e conceitos-chave. A unidade de análise pode variar de acordo com as necessidades do pesquisador.

Dentre a pesquisa da legislação municipal podemos destacar os desafios de Frutal em expandir as médias do Ideb em cada escola, a busca de melhoria no aprendizado dos alunos de maneira a atingir as médias nacionais.

Em uma segunda etapa, foi realizada a pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário (Anexo C) aos professores que atuam no Ensino Fundamental I, das escolas do município de Frutal-MG, que constituíram os sujeitos da pesquisa.

Questionário

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas” que possibilitam apreender de forma sistemática a realidade que se deseja investigar. O questionário foi organizado em cinco blocos que permitiu coletar informações desejadas dos professores participantes, distribuídos em: o grau de satisfação dos professores; o impacto da formação na sua aprendizagem e para seus alunos; e as atividades alternativas de formação (Ver Anexo C). O primeiro bloco condiz aos dados sociodemográficos, nesse bloco buscou identificar quem são

esses professores, sexo predominante, sua formação e tempo de exercício no magistério. Em seguida, partiu-se para o bloco II, esse dividido em duas partes: em II.1. buscou-se compreender os conteúdos discutidos nas formações em que participou, bem como o grau de satisfação nessas formações; já em II.2., foi avaliado o grau de satisfação dos professores quanto às atividades de formação nas quais participaram. No bloco III, o questionário contou com perguntas referentes aos possíveis impactos que a formação apresentou em relação a sua aprendizagem e, no IV, o impacto da formação em sala de aula e a aprendizagem de seus alunos. No V e último bloco, a análise equivaleu às atividades paralelas não institucionais de formação continuada.

Amostra-sujeito da pesquisa

Para a seleção da amostra, tomou-se como referência as denominações e atribuições dos professores que atuam nas escolas municipais de Ensino Fundamental I, do município de Frutal-MG, que são: professor regente de turma, professor de apoio especializado, professor de apoio à pesquisa – atua na biblioteca, professor de apoio às atividades físicas, professor de reforço. Foram selecionados somente os professores regentes de turmas de alunos regulares, considerando que eles são os responsáveis pelas turmas, pelo planejamento e execução do plano de aula e pela avaliação das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a amostra foi composta por 40 professores da rede municipal pública, o que perfaz um percentual em torno de 30% da população de 131 professores que atuam no Ensino Fundamental I das escolas do município Frutal-MG.

Foram convidados para participarem da pesquisa os professores que atuam no Ensino Fundamental I, das seis escolas públicas, localizadas na zona urbana do Município verificando-se, inicialmente, o atendimento ao critério de serem professores regentes de turma. Em seguida, observou-se, dentre os professores que atenderam ao critério anteriormente especificado, aqueles que estavam exercendo suas atividades profissionais no período da aplicação do questionário. Por fim, foram considerados, ainda, para efeito de inclusão, os professores regentes, em situação profissional ativa, que aceitaram o convite para participarem da pesquisa assinando o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Locus da pesquisa

O município de Frutal conta com doze escolas que atendem desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, que são interligadas ao ensino municipal, difundidas em seis na zona urbana e seis na zona rural. A pesquisadora optou por realizar a pesquisa nas escolas da zona urbana, devido a alguns fatores observados em uma prévia visita na rede de ensino; de início pode perceber que a maioria dos professores que atuam na zona rural também trabalham na zona urbana, ou por ter dois cargos públicos ou por contrato de trabalho, sendo a minoria do quadro de funcionários, outro fator observado foi que por questão de poucos alunos matriculados, coincidentemente nesse ano de realização da pesquisa foi difundido salas diminuindo ainda mais a quantidade dos professores.

A pesquisa de campo foi realizada e organizada em seis escolas: em duas, durante os módulos de estudos que acontecem quinzenalmente, nos quais há a participação dos professores e nas outras quatro escolas, foi realizada durante o período escolar.

Ressalta-se que a pesquisa de campo foi realizada em conformidade com a legislação que normatiza as pesquisas que envolvem seres humanos. Foi avaliada pelo CEP-Comitê de Ética e Pesquisada Uniube, sendo aprovada em 01 de novembro de 2018, conforme registro de número 2.996.518, constante na Plataforma Brasil. Após a aprovação pelo CEP, os questionários foram impressos e a pesquisadora foi pessoalmente às escolas convidar os sujeitos, falar sobre os objetivos da pesquisa e proceder à aplicação dos mesmos. Essa aplicação ocorreu no período de 05 a 09 de novembro de 2018.

Considera-se, de forma geral, que o diagnóstico das necessidades de formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Frutal-MG do Ensino Fundamental I poderá proporcionar avanços na área de pesquisas sobre o objeto de estudo, além de oferecer, à Secretaria de Educação do Município, resultados científicos que evidenciam as reais necessidades formativas de seus professores, as quais são importantes sinalizadores de conteúdos, práticas e concepções que poderão nortear um planejamento de formação efetivo para atender às particularidades singulares e coletivas dos professores. De forma mais específica, poderá oportunizar ao professor participante um repensar sobre a sua formação continuada e, também, refletir sobre sua participação e efetividade dos conhecimentos produzidos nas práticas pedagógicas que tem desenvolvido. Ainda, e mais enriquecedor, de se posicionar, de ter “voz” a partir de suas necessidades formativas, diante do programa de formação continuada institucionalizado.

O *corpus* de dados provenientes dos questionários, teve suas respostas tabuladas e organizadas em planilhas e tabelas no Microsoft Excel e processado estatisticamente. A análise foi feita considerando a inter-relação das políticas, estudos bibliográficos de alguns autores e a realidade da formação continuada dos professores.

A estrutura do relatório da pesquisa segue delineada em três capítulos que abordam, cada qual com sua especificidade, conceitos, concepções, fundamentos legais importantes para a compreensão do objeto de estudo “necessidades de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I de Frutal-MG”.

O primeiro capítulo, intitulado “Formação continuada de professores: quadro teórico”, traz um panorama da formação de professores e aborda, mais especificamente, a formação continuada em suas relações com a profissionalização docente, com as dimensões que devem ser consideradas na formação.

O segundo capítulo, denominado “Pressupostos legais da formação continuada de professores” apresenta um quadro da legislação que normatiza a formação continuada de professores, considerando os âmbitos nacional, estadual e municipal.

O terceiro capítulo, intitulado “Análise e discussão dos resultados: o que dizem os professores” por sua vez, apresenta e discute os dados provenientes dos questionários. Para tanto, fez-se uma divisão considerando as temáticas existentes no questionário, que são: perfil sociodemográfico; satisfação com o conteúdo e atividades da formação; satisfação com o impacto da formação na aprendizagem dos professores e dos alunos.

As considerações finais trazem as discussões com a retomada dos principais pontos observados e analisados que resultaram da pesquisa realizada. Na referida seção, foram destacado o problema e a pertinência da metodologia utilizada, assim como os pontos a serem melhorados.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUADRO TEÓRICO

Nesse capítulo apresentamos um breve panorama das perspectivas teóricas que têm subsidiado os estudos sobre a formação de professores no Brasil, principalmente quanto à formação continuada. Para tanto, tomamos como eixo norteador das discussões, a formação em seus vários aspectos e o desenvolvimento profissional docente para atuação no Ensino Fundamental I. Ressaltamos a importância desse panorama da formação na contemporaneidade, a partir de estudos de vários autores que versam sobre a temática,

focalizando a formação continuada interligada com outras dimensões pertencentes à profissionalização docente.

2.1 Formação de professores na contemporaneidade

Vivemos uma época de momentos de muitas incertezas, muitas transformações quemantêm uma valorização da competitividade, da produtividade nos variados segmentos da vida humana, até mesmo na Educação. Neste cenário está inclusa a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Um saber que não pode ser desassociado das outras dimensões do ensino, de sua formação, de sua profissionalidade, e de sua epistemologia da prática.

Pensar em educação presume refletir a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, faz-se necessário compreender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige a valorização profissional, a qualificação e políticas adequadas, levando em consideração o lócus de trabalho do professor.

Quando se fala em formação, colocamos em reflexão algumas questões: o que entendemos por formação? Quais conceitos podemos construir a respeito deste tema?

Em conformidade com o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (DICIONÁRIO, 2018), a terminologia “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos.

A concepção de formação continuada como treinamento remonta à década de 1960, quando tinha como significado “modelagem de comportamento” e se resumia naquilo que podia ser repetido sem o uso da inteligência. Era um processo sem interação, que demandava apenas habilidade e destreza, por meio de comportamentos padronizados de conduta, tendo como finalidade atingir metas e fins para uma sociedade planejada.

Na década de 1970, com o desempenho insatisfatório da Educação, advém, então, como forma de aperfeiçoamento, a formação continuada no propósito de retificar insucessos, assim como falhas cometidas. A intenção, ao obter essa formação adicional, era adquirir padrão de trabalho, perseguindo um modelo ideal de Educação, valorizando os saberes científicos, porém, desconsiderando os saberes cotidianos.

Já na década de 1980, manifesta-se, no cenário educacional, o conceito de reciclagem para a formação continuada que inspirada na lógica de produção em que os sujeitos são considerados como objetos recicláveis - eram possibilitados minicursos rápidos e totalmente descontextualizados, marcados pela lógica da produção. Nesse período histórico, outra

concepção difundida foi a de capacitação, com o objetivo de tornar os profissionais capazes, almejando, assim, atingir níveis elevados de profissionalização. Essa ideia representou, por muito tempo, o novo e foi utilizada extensamente e de maneira ampla acriticamente em cursos oferecidos pelas universidades em nome da inovação.

O educador Freire (1996) já se referira à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, dos mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais, depende sempre de um trabalho de teor pessoal.

Garcia (1999) contribui para essa reflexão ao destacar que a formação pode adotar diferentes aspectos de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação ou de acordo com a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor, a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes.

A discussão sobre a formação de professores, necessária para o exercício profissional da docência na Educação Básica é, ao mesmo tempo, antiga e contemporânea. Antiga, quando se entra em pauta o cenário profissional desse professor em relação à sua formação para o desenvolvimento do ensino com os índices de aprovação, evasão e repetência dentro do contexto escolar. Atual, quando passa à discussão sobre o tipo de formação proposto em termos reflexivo, de ampliação do universo cultural e científico desse profissional que ensina provindo do olhar das necessidades formativas culturais e tecnológicas que se apresentam.

Garcia(1999, p.26) elabora estudos sobre a formação de professores e enfatiza a centralidade dessa área para a melhoria da qualidade da Educação:

A formação de Professores é 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- implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, como objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor, ainda, traz um conceito de grande importância denominado de ação

formativa. De acordo com seu estudo, García (1999), menciona que uma ação de formação versa de uma integração entre formadores e seus formandos, achando-se capaz de haver ou não finalidades esclarecedoras, mas existe um ideal de mudança fundamentando-a. O cenário desse ideal é que aquele indivíduo que está sendo formado consiga superar a si mesmo.

Nessa circunstância, o profissional formador elege meios, objetivos, recursos e as maneiras de avaliação dos quais lançará mão em sua ação formativa, podendo contar ou não com a parceria de seus formandos. Ele discorre que:

Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos. A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam. (GARCÍA, 1999, p.21).

O conceito de formação refere-se do efeito e da ação de formar ou de se formar, de criar dando forma. A expressão “formação”, em si deriva da palavra latina *formation*. Diz também a maneira de como uma pessoa foi criada na sua infância e adolescência, no que se refere à educação que recebeu.

Nos tempos atuais, a noção que se tem de formação costuma socializar à ideia de formação profissional ou acadêmica, compreendendo cursos objetivando a inserção e reinserção laboral e atualização (reciclagem) de conhecimentos.

Por conseguinte, a formação continuada de professores tem sido assunto abordado por diversos autores, a exemplo de Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2009) e Moreira (2003). Esses teóricos discutem sobre os processos de formação continuada dos professores na contemporaneidade, destacando os fundamentos que têm embasado as suas ações no decorrer dos anos.

Por sua vez, apontam novas perspectivas para a formação continuada, as quais consideram o contexto das práticas de ensino dos professores, bem como a participação ativa desses profissionais no seu processo formativo. Gatti e Barreto (2009), ao abordarem a formação continuada de professores, destacam que, nos últimos anos, políticos da área educacional, pesquisadores acadêmicos, educadores e associações profissionais têm voltado sua atenção para essa questão. Isso, por exemplo, pelo número cada vez maior de estudos que consideram esse enfoque, de eventos que discutem a temática e da oferta pelos sistemas de

Educação, em níveis federal, estadual e municipal de cursos ou atividades para professores, de maneira presencial, semipresencial ou a distância.

Para Gatti e Barreto (2009), a formação continuada de professores nas últimas décadas teve como objetivo tanto atualizar e complementar os conhecimentos em razão dos avanços científicos e tecnológicos verificados na sociedade, quanto compensar as lacunas de uma formação inicial. Nessas condições, a participação dos professores se resumia à execução de objetivos e metas formativas pensadas e elaboradas por outros. Apenas recentemente, decorrente de pesquisas nesse campo, assiste-se a uma reconceitualização da formação continuada docente, sob outro paradigma, a saber, através do desenvolvimento do professor ao longo de toda a sua vida, e que, então, passa a considerar o protagonismo do professor e suas experiências educativas.

De modo geral, Imbernón (2009) relata que as diversas mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas no campo da economia, política, tecnologia, cultura, relações sociais etc., têm repercutido na Educação, e, conseqüentemente, na formação de professores. Sob esse argumento, é conveniente que a formação continuada de professores na atualidade faça uma revisão de suas práticas em tempos passados, considerando seus pontos positivos e fundamentando-se em novos princípios, os quais são: participação ativa do professor, reflexão compartilhada sobre o contexto educativo, resolução das situações-problema enfrentadas no cotidiano da prática educativa e colaboração da comunidade escolar.

A formação profissional constitui-se em objetivar, aumentar, adequando as habilidades e o conhecimento das pessoas no percorrer da vida. Na generalidade, há três exemplos de formação profissional: a inicial ou representativa, a profissional ocupacional e a profissional contínua. A primeira é atribuída aos estudantes, a outra, designada aos indivíduos desempregados que tencionam restabelecer-se no mundo do trabalho e a última refere-se àquelas pessoas que almejam atualizar continuamente as suas capacidades, contribuindo assim para o aumento das possibilidades de empregabilidade.

O uso mais recorrente da concepção de formação tem sido na área educacional, associado, geralmente, à formação dos educadores, sendo um tema muito comum no cenário acadêmico. Sendo assim, mesmo reconhecendo a formação como um termo de destaque no campo educacional, temos que ser cautelosos para não fazer um mau uso deste termo, empregando-o de forma indiscriminada, sem consideração às diferentes perspectivas teóricas que o fundamentam e à sua complexidade.

Ao analisar as diferentes perspectivas e tendências de conceito de formação de professores, Garcia (1999), adota a compreensão que considera a formação de professores

como algo que se constitui de uma área de conhecimento e investigação, em que os mesmos aprendem e desenvolvem sua competência profissional, operando, assim, transformações na identidade e profissionalidade docente.

Nessa mesma linha de pensamento, Placco (2008) afirma que formar significa construir um processo de referências e parâmetros, entender a ideia de que haja somente uma maneira de algo determinado acontecer. Para a referida autora, formar seria um movimento de forma contínua de produzir e indagar respostas passageiras, considerando as dimensões: técnico - científica, formação continuada, saberes para ensinar, crítico-reflexiva e avaliativa.

A dimensão técnico-científica: está pautada no domínio de conhecimentos técnico-científicos relacionados às áreas de conhecimento com as quais o profissional atua. A ideia desse estudo seria atualizar, conhecer as mudanças e ampliar conceitos que surgiram com a mudança do tempo se integrá-los às metodologias e didáticas, num trabalho interdisciplinar.

A dimensão da formação continuada: tratada continuidade da formação voltada para pesquisas e estudos na área de conhecimento. É um movimento não linear de estudo com sua prática e, sim, um fazer com que a prática motive seus estudos incessantemente.

A dimensão dos saberes para ensinar: trata de variados aspectos que transcorrem desde a capacidade do professor em diagnosticar, analisar, avaliar peculiaridades, capacidades, conhecimentos, carências de cada aluno. Também trata de questões de adequação ao uso de recursos didáticos, dos conhecimentos e habilidades que tema cerca dos aspectos afetivos e emocionais seus e dos alunos, dos conhecimentos e objetivos educacionais que a profissão exige, as questões de consciência crítica, política, cidadã e profissional que tem seu ideal de sociedade.

A dimensão crítico-reflexivo: aborda as questões de consciência pessoal e coletiva no sentido de o sujeito perceber a si e ao outro, discutir, avaliar posicionamentos, práticas, conceitos e modificá-los. Trata, de questões fundamentais e sensíveis na formação de professores que exigem do formador e do formando disponibilidade e compromisso.

A dimensão avaliativa: "interpenetra" todas as demais dimensões formativas. Trata da capacidade avaliativa que o professor necessita ter de avaliar seu próprio trabalho no que tange ao planejamento intencional, postura, desempenho, conquistas e fracassos; de estabelecer relações avaliativas do fazer particular e dos demais colegas; de estabelecer relações entre as avaliações da escola e as institucionais.

Por sua vez, Fusari (2008) considera que há outras dimensões do trabalho formativo a serem consideradas para que haja um trabalho efetivo de formação. Ele nos diz que a Educação, para acontecer efetivamente, necessita garantir as dimensões estruturais,

institucionais e propor uma organização e ofertas diferenciadas. Que é preciso manter algumas condições existentes e ampliar outras, como por exemplo, a estrutura da carreira, a forma de contrato e jornada de trabalho. Para o autor, esses fatores associados à estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua.

Mais do que compreender a formação como mudança na capacidade profissional, entendemos que a formação deve também ser encarada na perspectiva da transformação do indivíduo, neste caso, do professor. Assim, concordamos com Carvalho (2008), em sua análise sobre as diferenças entre o que aprendemos e o que nos afeta como seres humanos. Para este autor,

[...] a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. É essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. (CARVALHO, 2008, p.1)

Nem tudo o que aprendemos ou vivemos deixa traços que nos formam como sujeitos. Assim, qualquer experiência educativa deve possuir um caráter formativo, trazendo a responsabilidade constitutiva na formação de um sujeito. Essas considerações são importantes quando as transportamos para o contexto da formação continuada de professores, pois é preciso repensá-la para atender às necessidades e expectativas docentes.

Para Garcia (1999,p.19) a formação docente pode ser entendida considerando-se as dimensões social, individual e institucional. Na dimensão social, essa formação, pode ser tratada como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Na dimensão individual, enfatiza que essa formação pode ser, também, “entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza como duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” e, no que se refere à dimensão institucionalizada assegura que “é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”.

Com base no exposto, (GARCIA, 1999) faz uma síntese sobre essas dimensões, considerando pertinente que a formação pode adotar diferentes aspectos conforme se

considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece ou se organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se atua como iniciativa pessoal).

A partir de quando decidimos destacar a nova tendência de formação do professor reflexivo como um caminho promissor – uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores (GARCIA 1999), podemos destacar a importância de, por meio deste tipo de formação, oportunizar, aos professores, examinarem a natureza política de seu trabalho, refletirem sobre as teorias que empregam e questionarem os métodos que usam.

Não se trata de abandonar uma prática pedagógica, mas de refletir na e sobre a prática em que atuam, buscando compreender seus significados em função das suas experiências, suas atividades, seus valores e personalidades.

Como diz Nóvoa (1992, p.25): “A transformação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Fundamentando a essas reflexões, podemos salientar que não se pode conceber um profissional da Educação com formação que seja direcionada, prioritariamente, para seguir diretrizes propostas. Mas, sim uma formação continuada que esteja em consonância com o seu desenvolvimento pleno. Acresce-se a estas considerações, o fato de a sociedade ser dinâmica, alterando-se constantemente o conhecimento produzido sobre e na formação do professor. Com efeito, o professor necessita acompanhar proativamente a referida dinâmica e ter condições objetivas de participar de se desenvolver profissionalmente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, por iniciativa própria e, principalmente, por incentivo de programas de formação continuada de professores pensados e implementados pelas instâncias institucionais competentes.

Achamos oportuno esclarecer que a formação continuada de professores, aqui tomada como referência, faz parte do desenvolvimento profissional, o qual é definido por Garcia (1999, p.138) como “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégicos e sejam capazes de aprender com sua experiência”. O autor prossegue sua explanação, considerando, também, a importância do engajamento de todas as pessoas envolvidas com a escola, ao discorrer que “o desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como indivíduo”

No que se refere à formação continuada de professores, Gatti (2008) afirma que, sobretudo nas últimas décadas, a oferta dessa formação tem aumentado excepcionalmente. Todavia, diferentes terminologias e/ou nomenclaturas vem sendo utilizadas para caracterizá-las: treinamento, aperfeiçoamento capacitação, atualização, qualificação, reciclagem, formação permanente e também formação continuada.

Prada (1997), em seus estudos, apresentou termos que apontam um detalhamento das diversas terminologias utilizadas para designar a formação continuada: (i) *capacitação*, que pode ser associada à ideia de professores incapacitados, (ii) *qualificação*, foca em algumas qualidades já existentes dos professores; (iii) *aperfeiçoamento*, ideia ligada à busca da perfeição; (iv) *reciclagem*, sinônimo de reutilização de algo; (v) *atualização*, associada à ideia de novas informações ou atualização nos acontecimentos; (vi) *treinamento*, voltada à ideia de aquisição de certas habilidades pela repetição de tarefas e (vii) *formação continuada*, associada à ideia de continuidade do processo de formação dos professores.

Ao argumentar estas terminologias, Santos (2010 p.21) esclarece que elas decorrem de diferentes perspectivas filosóficas e ideológicas, podendo ser no qual agrupadas em dois grupos.

No primeiro grupo, compreendendo o processo formativo no sentido de nivelar lacunas da formação inicial dos professores, procurando atualizar os conhecimentos que já foram construídos. Já, no segundo grupo, é associado a uma prática formativa reflexiva, como explicitada na citação, a seguir: O segundo grupo concebe a formação continuada pautada no trabalho reflexivo da prática docente, nos termos propostos por Schön, como uma forma de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com os sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área educacional. Nessa perspectiva, a escola como *locus* de produção de conhecimentos passa a ser valorizada e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e podendo assumir o papel de transformadores da realidade.

Nesta perspectiva, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26) alegam que:

[...] a teoria desempenha um essencial papel em relação à dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Salientamos a necessidade de se articular teoria e prática no transcorrer da formação continuada do professor, já que o conhecimento teórico é a base para que, no contexto real, a

prática possa atender às necessidades dos alunos. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 120) afirmam que “[...] aplicar teoria em aula é algo complexo, em especial por tratar da relação de tensão entre polos distintos, a teoria e a prática (ação pedagógica do professor com o aluno), envolvendo os processos de ensino e aprendizagem”. Porém, em nenhum momento a interação entre teoria e prática significa a submissão de uma em relação à outra, cada uma possui suas características e identidades próprias.

De acordo com Gatti (2008), o conceito de formação continuada ainda é mais amplo, visto que pode estar ligado a cursos estruturados e formalizados, os de pós-graduação mas, também, podendo estar associado a cursos de natureza diversas, tais como:

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

O conceito de formação é bastante ambíguo. Neste caso, De La Torre e Barrios (2002, p.14), dizem que formar é: “[...] “ajudar a tomar consciência das próprias atuações e como melhorá-las”, ou seja, “a formação deve ser permanente, permitindo ao professor a reflexão sobre a sua prática, de forma que se possa provocar transformações positivas na sua maneira de estar e de agir em sala de aula”. (2002 p. 14).

Segundo Pimenta (2002), as áreas de atuação dos pedagogos são amplas em nossa sociedade e isso deve ser considerado na formação deste profissional.

Nessa perspectiva, o curso deve formar o pedagogo com uma ampla visão das diferentes possibilidades da Educação na sociedade contemporânea, capacitando-o, como professor-educador, a interceder pedagogicamente com um instrumental nodesenvolvimento de habilidades e competências de forma que possa efetivar uma prática pedagógica eficiente em qualquer espaço em que possa vir a atuar. Sua formação deve favorecer o desenvolvimento de algumas características como: participação articulando o coletivo na tomada de decisões; habilidade no trato com as pessoas; capacidade de solucionar conflitos; capacidade de conviver com as diferenças; ética, e plena consciência da necessidade de sua permanente educação.

Ainda, precisamos considerar que a representação de um docente está relacionada com o embasamento teórico de que ele dispõe, e que vai proporcionar solidez e sustentação a sua prática na sala de aula. Nesse sentido, ao discutir os dilemas da formação inicial, Calderhead e Shorrock (1997) alegam que existe uma tendência para simplificar o descomedido debate sobre teoria e prática na formação de professores ao identificar a “prática” com o que acontece na escola e “teoria” com o que acontece na universidade. Isso ocorre devido ao divórcio entre universidade e escolas no que diz respeito à filosofia de formação.

Ratificando a fala dos autores acima, Alonso (1998), Pacheco (1999), asseguram que diversas práticas existentes contradizem os princípios e os pressupostos da integração teoria-prática e da articulação entre os contextos de formação, na formação inicial de professores.

Dessa maneira, fica evidenciado que a teoria é essencial tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, pois ao nos apropriarmos da fundamentação teórica, privilegiamo-nos de inúmeros pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, apoderando-se de perspectivas de julgamento para entender os diversificados contextos do cotidiano.

As expectativas de reflexões sobre as práticas docentes apresentam quando o professor se apropria do conhecimento teórico, beneficiando-se de sua colaboração, encontrando outras maneiras de trabalhar, modificando suas atitudes, postura e seus pontos de vista, vencendo suas dificuldades e assim atuando com autonomia diante de suas decisões. De acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p.267):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

E a formação docente depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas em sala de aula. Não podemos enfatizar a teorização em detrimento da prática. Para Pimenta (2005, p.26), “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Nesta concepção, é imprescindível que, durante sua formação, o professor se aproprie do conhecimento teórico sobre ensino-aprendizagem a fim de compreender como ocorre esse processo.

A grande preocupação com o contexto profissional dos professores nos submete ao desafio de rompimento com modelos já padronizados de formação continuada, mas não deixando de valorizar o saber docente já construído. Uma vez em que a formação pauta-se

numa prática crítica e reflexiva, sendo capaz de abarcaros problemas tentando resolvê-los de maneira coletiva, tornando-se uma reconstrução permanentemente de identidade profissional docente.

Nesse sentido Imbernón (2009), diz: É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

Situa-se Nóvoa(1992, p.25)em concordância com Imbernón (2009), ao afirmar que a formação se constrói por meio “(...)de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Sendo assim, a formação continuada, no paradigma da prática reflexiva, é considerada como um conjunto de atividades desenvolvido pelos professores de forma reflexiva, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, afluindo para o acometimento de uma atitude docente compromissada com a aprendizagem dos alunos.

Concordamos com a citação feita nos Referenciais Nacionais para a formação continuada dos professores quando citam:

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de cada professor. (BRASIL, 1999, p.64).

De acordo com Libâneo (2013),o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação,fortalecidos por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O professor necessita ser o sujeito que valoriza as experiências profissionais, as incursões teóricas, e os saberes na prática, permitindo que, durante o processo de formação continuada, torne-se um investigador capaz de rever sua formação, facilitando, dessa forma, compreender e enfrentar dificuldades em seu cotidiano escolar.

Segundo Pimenta(2008, p.264),as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que se pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam a colaboração dos professores para transformar as instituições de ensino em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

No entanto, é essencial que o professor se mantenha inteirado, pois esta é uma necessidade iminente da sua profissão e transformar essa necessidade em “um direito” é crucial para obter a sua valorização profissional e o desempenho de competências exigidas pela sua função social.

Tendo em vista, mais notadamente a formação do professor para atuar no Ensino Fundamental I, foco desta pesquisa, é bastante preocupante a responsabilidade com esse Ensino, considerando que, ainda, nem todos têm a formação universitária e, quando a têm, essa se apresenta com fragilidade teórica-práticas, com currículos fragmentados.

No entanto, os processos de formação continuada para atuar no Ensino Fundamental, ou também em qualquer outro componente curricular, só demonstram efetividade quando são consideradas as condições culturais e sócio-psicológicas de existência das pessoas em suas vivências e convivências, e não apenas suas condições cognitivas. Assim sendo, esta maneira de educação necessita estar constituída por atividades organizadas devidamente de acordo com o contexto em que acontecem, com intenção de possibilitar a socialização e a construção de conhecimentos, de maneira que os professores possam avançar profissionalmente.

Severino (2003) esclarece que, quando se fala em formação de professores, faz-se necessário esclarecer bem a questão, visto que, não se trata meramente da aquisição, da sua habilitação técnica e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido da formação humana em sua integridade, pois

[...] a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. (SEVERINO, 2003, p. 75)

Concordamos que esse perfil é importante para que seja fecunda a atividade educativa do docente, juntamente com o amadurecimento de sua personalidade e sua condição pessoal, buscando atingir a efetivação dos seus objetivos nos planos científico e pedagógico, para que seja profícua a incorporação dos processos de produção de conhecimento.

De acordo com alguns estudiosos da formação docente, o ensino pode ser compreendido como um ofício sustentado em saberes, arquitetado pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores. Segundo Sacristán (1999), o saber fazer profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio dos esquemas práticos, que se constituem em modelos de atividades de ensino, ligadas a um determinado conteúdo. O professor, ao longo de sua carreira, cria ou se apropria de diferentes esquemas práticos, altera ou combina-os de forma nova. Para compreender o próprio processo de constituição desses esquemas, é necessário entender a relação entre pensamento e ação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores e estudantes.

Para o autor os saberes da experiência não se apresentam como um corpo sistematizado de conhecimento, mas são partes constituintes da prática, formando um conjunto de representações a partir das quais o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões.

Outras pesquisas acerca do tema associam os projetos de formação continuada com a política de capacitação docente, efetuada pelos órgãos oficiais. Ao se fazer uma revisão crítica, os debates mostram que se encontram algumas metas no pressuposto básico desses programas no intuito de se reverterem à situação limítrofe do ensino público. Significando que existe a ênfase diretamente relacionada à preparação do professor e um discurso nas entrelinhas sobre sua incompetência, que vai sendo solidificado pelos programas e projetos de capacitação reducionistas, que obtêm legitimação através deste mesmo discurso. É dessa maneira que vários cursos presenciais ou não, são explanados e ressaltamos a abordagem a seguir que aclara nossa posição, pois,

[...] é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente a sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências. (SEVERINO, 2003, p. 86).

Fundamentando essas discussões, vale ressaltar que não é possível desconhecemos a precariedade da formação de parte do corpo docente das escolas, mas é oportuno interrogar o quanto essa precariedade tem sido propagandeada nos discursos realizados pela mídia e, principalmente, indagar com que intencionalidade.

No entanto, com os desdobramentos das legislações e aprovação de diversos dispositivos legais, a formação continuada vem sendo implementada, buscando o

desenvolvimento profissional docente, estabelecendo parcerias com universidades, com os sistemas de ensino público. Dessa forma, à profissionalização incorporou-se a necessidade de efetivar a qualidade da educação, sintonizando-as com as orientações dos organismos internacionais.

Desse fechamento, resulta que a educação é contemplada como um investimento em capital humano individual, que qualifica para competir aos empregos disponíveis.

O professor, dessa forma, é instado a produzir, a competir mais e mais, o que se torna possível com “[...] a incorporação de inovações tecnológicas que permitem reduzir o tempo de trabalho pago, aumentando, conseqüentemente, o tempo de trabalho não pago, pois assim maior será a produtividade do trabalho [...]”. (SAVIANI, 2008, p. 191).

Fundamentados nesse trecho, esclarecemos que os princípios das práticas relacionam-se a padrões de complexidade em constante transformação. Para que os professores se induzam em tal debate, faz-se necessário o desenvolvimento de uma perspectiva teórica, redefinindo a crise educacional e, ao mesmo tempo, fornecendo as bases para uma visão alternativa para o aprimoramento e trabalho dos educadores/profissionais do magistério. Em síntese, compartilhamos com Giroux (1997, p. 158) a compreensão de que,

O reconhecimento que a crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate educacional atual.

Por outro lado, observamos que, no panorama pedagógico brasileiro, nos últimos anos, tem-se fortificado o olhar sobre a formação docente, o que em nossa opinião é benéfico para a educação como um todo. Essa conjuntura pode ser constatada no reforço da ideia de que uma política de formação não deve coexistir a partir de ações isoladas e fragmentadas, que não reformulem a concepção de práticas pedagógicas concebidas através de cursos com atividades múltiplas e dissociadas da produção de conhecimentos.

Contudo, deparamo-nos frequentemente com o agravamento das condições de ensino em nosso País, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada – resultado de uma política educacional autoritária, que tem sido criticada em diversos encontros, congressos, publicações e reuniões de educadores. Diante disso, questionar a amplitude de formação continuada pode reanimar o debate e difundir a perspectiva crítica, como esclarece Gatti (2008, p.57), quando reflete a respeito da concepção dessa formação:

[...] sinalizamos que ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Em função do exposto, ao analisar a prática docente, destacam-se distintos aspectos que ocasionam o interesse para o questionamento de algumas orientações em relação à formação continuada e à importância de seu papel na transformação e valorização do ensino, buscando conhecer como o professor é formado pelas e nas instituições de ensino e também como essa formação é relacionada à sua prática profissional.

Destacamos a existência de muitas pesquisas realizadas sobre a formação de professores e sobre a formação continuada. Em André (2004), foram realizados os estados da arte sobre formação docente no Brasil, ilustrando, assim, o decorrente interesse pelo assunto no País. Segundo André (2004), nos anos de 1990, a maioria das dissertações e teses, elege a formação inicial como foco no nível médio e superior; alguns abordam o tema da formação continuada e outros se debruçam sobre a questão da identidade e da profissionalização docente.

Contrapondo os estudos sobre a produção de trabalhos no início dos anos 1990 e os posteriores a 2000, André (2004) averigua que, se na década de 1990, o objeto de estudos privilegiado pelos investigadores são os cursos de formação inicial, dez anos depois, os temas escolhidos para investigação são o professor e a construção de sua identidade. Há uma interpretação bastante difundida nos meios acadêmicos, segundo a qual a ênfase nos estudos sobre formação continuada decorre de políticas que priorizaram a formação em serviço por indução de organismos multilaterais, que estimularam, via financiamento, este tipo de formação.

2.2 As necessidades formativas enquanto campo investigativo

Ao analisar a prática docente, destacam-se diferentes aspectos que despertam o interesse para o questionamento de algumas orientações com relação à formação continuada e

à importância de seu papel na valorização e transformação do ensino, ao buscar conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares e como essa formação se relaciona à sua prática profissional.

Estudos como o de Rodrigues e Esteves (1993), os quais tomamos como base para a realização da discussão e das proposições postas, respaldam-se na busca da análise de necessidades para a realização de propostas de ações de estudo e/ou formação acerca da docência, destacando que a busca das necessidades enquanto técnica pode estar a serviço do planejamento. No que se refere aos objetivos de nosso estudo, entendemos que a busca de necessidades se volta ao planejamento de ações políticas municipais para o campo da formação docente.

Para as autoras citadas, o termo ‘necessidade’ se vincula necessariamente a um juízo de valor sobre o objeto analisado, pois: “(...) o termo necessidade implica sempre, mais ou menos, diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade” (idem, p. 13). A busca das necessidades para a formação continuada encontra-se vinculada ao próprio conceito de ‘formação continuada’, tal qual entendida por Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45) que a define como:

Atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional;
Atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos (...) (...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (...) privilegiando a ideias de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização (...)

As colocações das autoras ensejam a nossa hipótese de que o levantamento de necessidades em favor da formação continuada constitui instrumento preciso de mudanças qualitativamente efetivas voltadas ao combate às insuficiências da formação inicial, aos problemas do sistema e das diretrizes educacionais, bem como, ao estreitamento entre os polos: realidade *versus* situação ideal.

A fim de tentar investigar o que vem acontecendo aos programas de formação continuada dos professores e observar se esses programas estão atentos às reais necessidades que expressam no enfrentamento dos problemas da prática docente, fundamentaremos num trabalho de análise de necessidades, trabalho esse embasado nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993).

Vale destacar que a palavra necessidade comporta uma ambiguidade latente, pois transmite a ideia de uma exigência, constrangimento, imposição, privação e relaciona-se com a condição de sobrevivência e\ou de algo imprescindível para a efetivação de quaisquer tarefas a serem desempenhadas ao menos por alguns. Essa variabilidade semântica traz uma imprecisão conceitual que dificulta a transposição unívoca da mesma para uma determinada área e situação.

Na Educação, de acordo com Galindo (2007), as necessidades clarificam contextos e condições problematizadoras ou não da realidade. Nesse sentido, são potencializadoras de um conhecimento endógeno, por exemplo, do trabalho docente, podendo ser manifestadas por meio de dificuldades e\ou expectativas desses sujeitos segundo suas expressões.

No plano da identificação de necessidades, a complexidade de exploração dessa área, se estabelece e se orienta pelo princípio da mutabilidade. Alguns estudos desenvolvidos sobre as necessidades de formação docente (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; apontam ainda, o caráter polissêmico do termo necessidade que, nem sempre conscientemente, entrelaçam objetivamente as demandas pessoais, sociais e profissionais. Para eles as necessidades são “[...] representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidades, como mais adequados que os atuais [...]”.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p12), o termo necessidade é utilizado para “[...] designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência”. Devemos considerar como necessidade o que é indispensável para satisfação de uma carência da vida pessoal, social ou profissional.

As necessidades são alusivas aos sujeitos e ao contexto em que estão agregados, no entanto não são independentes, decorrem, assim, de crenças, valores e pressupostos. Desta maneira, podem ser individuais ou coletivas. No contexto educacional, o levantamento das necessidades formativas deve servir de suporte das atividades e para o planejamento dos conteúdos do processo formativo.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 20), “[...] o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente [...]”, haja vista que conhecendo as necessidades dos professores, podemos escolher melhor as estratégias e intervir na sua prática com mais segurança.

Abrucio (2016) sustenta: “Entre os caminhos capazes de gerar eficácia educacional, a literatura tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores” (p. 9); e, não por acaso, esse autor apresenta quatro pontos importantes que merecem reflexão:

1. Resultados ruins em exames nacionais e internacionais sugerem a necessidade de melhorias e preocupação com a educação pública.
2. É preciso considerar a aposentadoria de muitos docentes nos próximos anos.
3. Reformas impulsionam o Plano Nacional de Educação, em que a formação é temática marcante como parte “[...] do capital humano que chega às escolas [...]” e que pode “[...] favorecer mudanças nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas” (Idem, p. 9) — esse fator se revela importante para este estudo.
4. Experiências de formação inicial e continuada de países diversos merecem reflexão no Brasil a fim de que sejam ressignificadas segundo o contexto social local. (p. 9)

Na busca do aperfeiçoamento e da competência profissional do professor, a identificação de necessidades nos parece um caminho positivo, uma vez que possibilita a aproximação entre os saberes dos professores, com os saberes para os professores, ou seja, das formações delineadas às demandas requisitadas.

2.3 Programas de formação continuada

De acordo com o Relatório Final sobre Formação Continuada (GATTI et al., 2011), o processo de acompanhamento e avaliação dos programas de formação continuada implantados em diferentes estados e municípios demonstra dificuldades na execução dos programas no que diz respeito aos impactos na sala de aula.

Diversas Secretarias de Educação alegam que a proposta de formação tende a ser concretizada em longo prazo, por ser preciso criar, antes de tudo, uma cultura de formação continuada entre os professores.

Dentre outros aspectos, o Relatório (GATTI et al., 2011, p.90) indica que “[...] a implantação dessa prática, vai da descrença quanto à contribuição que esses agentes educacionais⁴ podem oferecer aos professores às dificuldades dos próprios coordenadores de se apresentarem aos docentes como parceiros.” Essa dificuldade é maior quando se trata dos anos finais do Ensino Fundamental devido à diversidade de ações que envolvem as diferentes áreas do currículo. Quanto à avaliação dos programas pelos professores participantes, as secretarias informam que é possível verificar que as expectativas dos mesmos estão sendo atingidas no sentido de obter subsídios para a prática pedagógica, deixando, em segundo plano, as longas formações teóricas.

⁴Os agentes educacionais a que a citação refere dizem respeito aos coordenadores pedagógicos

Outra perspectiva citada sobre a avaliação dos programas diz respeito ao rendimento dos alunos de forma indireta. Ou seja, “[...] é realizada por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas locais e nacionais (como a Prova Brasil) e dos indicadores de qualidade da Educação, como o Ideb.” (GATTI et al., 2011, p.91). De acordo com o Relatório Final (GATTI et al., 2011), muitas secretarias atribuem a melhoria do rendimento das escolas aos programas de formação.

O Relatório menciona a constatação de uma aprovação expressiva de programas como Pró-Letramento⁵, oferecidos pelo Governo Federal (MEC). De acordo com o estudo,

[...] eles parecem atender bem à demanda de docentes que encontram muitas dificuldades, frequentemente decorrentes da má formação inicial, para organizar e gerenciar o trabalho pedagógico. De fato, essas são propostas bem estruturadas, que contam com a assistência de tutores para ajudar os professores a enfrentar os problemas do cotidiano escolar e, ainda, oferecem material voltado aos alunos. Tudo isso constitui, para os docentes, uma importante base de sustentação para que possam promover um ensino efetivo.” (GATTI et al., 2011, p. 98).

Por outro lado, o estudo aponta que esses programas possuem características instrucionais que

[...] pouco favorecem a necessária autonomia dos professores para diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, planejar suas aulas em conformidade com o obtido, implementar e avaliar seu plano de trabalho, condições imprescindíveis para que se possa assumir a autoria da docência. (Ibid., p. 98).

É informado também no Relatório que as Secretarias de Educação desenvolvem ações de formação continuada de maneira colaborativa e individualizada. Na primeira, encontrada em algumas secretarias, predominam ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo. Na tentativa de superar o isolamento dos professores, a formação colaborativa apoia-se fortemente no papel do coordenador pedagógico como sendo o responsável, no âmbito escolar, pela Formação Continuada dos Professores ou busca fortalecer a equipe pedagógica como um todo, incluindo, aí a direção e a coordenação pedagógicas. A segunda refere-se a ações individualizadas em que se busca valorizar a pessoa do professor suprimindo as lacunas deixadas pela formação inicial recebida, de modo a sanar dificuldades no domínio de

⁵Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação é um programa realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Destina-se aos professores em exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática.

conteúdos específicos, no manejo da prática pedagógica e o conhecimento de temáticas presentes na realidade das escolas, como por exemplo, a violência e o combate às drogas.

Fica evidente no documento que, independentemente da abordagem seguida, a formação continuada torna-se mais produtiva quando perdura no tempo que ocorre de maneira sistemática. Nesse sentido, “[...] a preferência recai em cursos de longa duração e em atividades regulares de formação, realizadas *in loco*, nas próprias unidades escolares.” (GATTI et al., 2011, p.100).

Citamos outras fragilidades apontadas no relatório (GATTI et al., 2011, p. 102-103): dificuldade ao término de sua participação nas ações de formação continuada em avaliar a aprendizagem dos docentes e acompanhar devidamente o trabalho realizado em sala de aula, verificando se as mudanças pretendidas estão sendo efetivamente nela implementadas.

As questões assinaladas no Relatório sobre Formação Continuada nos possibilitam refletir sobre a importância deste trabalho dissertativo. Pesquisar sobre as ações e possíveis contribuições que uma experiência de formação continuada em serviço de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I pode oferecer indicadores no intuito de fortalecer tanto o conhecimento quanto a prática docente quando pretende aprimorar a qualidade do ensino ou acertar rumos para o aprimoramento das ações de formação continuada de professores.

3 PRESSUPOSTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elaboramos o presente capítulo a partir de uma revisão das políticas públicas sobre formação dos professores para atuarem no Ensino Fundamental I. Foram utilizadas como referência para este estudo a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entre outros documentos legais, com o objetivo de construir um quadro da legislação que normatiza a Educação, subsidiando a compreensão e a análise da formação continuada dos professores em nosso País, Estado e Município.

3.1 Constituição da República Federativa do Brasil

A Constituição Federativa é a suprema lei do País e passou a vigorar em 05 de outubro de 1988. Nela são fixadas normas de governo e discriminados os direitos e os deveres, limitada a ação da autoridade assegurando ao povo o ambiente de ordem, distribuídas competências; é a lei indispensável ao processo e à paz na sociedade. É conhecida como “Carta Magna”, “Lei Maior”. O apregoado na Constituição, e que diz respeito a este capítulo, é todos na escola, onde é determinado que os alunos encontrem condições físicas, materiais e também profissionais competentes. O Artigo 205 da Constituição brasileira aborda o direito à Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.122).

Dessa forma, podemos deduzir, a partir da leitura desse Artigo, objetivos como o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Começamos então a partir daí a entender o alcance de uma Educação para todos, tendo como base o princípio da universalidade, portanto, sendo um direito universal que o Estado não pode tolher do indivíduo.

Como alega Garcia (2008, p.96) “o tratamento dado ao direito à educação na Carta de 88 o conforma como direito subjetivo da pessoa humana e, como tal, torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade”. “Isto é, para que o direito à educação alcance a sua real

finalidade é primordial que a sua aplicação seja competente, no sentido de oferecer eficiência para que o mesmo seja efetuado através de total e livre acesso”.

Desta forma, como titular dessa obrigatoriedade, o Estado deve ofertar meios para que o acesso à Educação seja eficiente de forma que todos possam usufruir de tal direito, uma vez que não se pode simplesmente viabilizar a Educação a alguns em detrimento de outros. Com base no exposto, o Estado deve conceber instrumentos que possibilitem o acesso à Educação a todos os indivíduos, sem distinção, de maneira a possibilitar a inclusão social, o desenvolvimento e o alcance da justiça social.

Em termos de reconhecimento e promoção do profissionalismo dos educadores no Brasil e por assegurar avanços significantes em Direitos Sociais a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada uma Constituição Cidadã, que revela a fragilidade histórica de nossas legislações. O texto original da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, determinou:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...]. (BRASIL, 1988).

Esse artigo revela uma característica central na Constituição, sendo como ponto histórico nas outras legislações, também visto como referência direta aos “profissionais do ensino”, o que supõe as funções docentes e correlacionadas. Nesse mesmo seguimento, vieram as leis subsequentes; uma delas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)

3.2 Lei de Diretrizes e Bases e a formação dos profissionais da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é a principal legislação educacional brasileira, considerada a Carta Magna da Educação, foi deliberada no mês de dezembro de 1996 com o número 9394/96. A LDB é composta por 92 artigos que abordamos mais variados temas da Educação brasileira, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior e sua aprovação, ocorrida em 20/12/96, sinaliza um período significativo para a Educação no Brasil e também para a formação de professores.

Certa importância podemos, no momento atual, já notar no Artigo 13, que trata das incumbências dos professores,

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

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, 1996).

Ao analisar cada inciso deste artigo, identificamos as responsabilidades que são exigidas por lei, diante disso podemos concluir que a docência realmente é uma atividade diferenciada na sociedade. De entre essas obrigações, ressaltamos a enunciada no inciso III, que mostra a atribuição do professor, também a responsabilidade de garantir a aprendizagem discente não só de ensinar.

A esse respeito é importante refletirmos que, para o professor garantir essa aprendizagem, não pode fazer de sua atuação um improviso, necessitando de habilidades e conhecimentos de um profissional que realmente saiba o que dele se espera.

A abordagem mais específica da LDB quando se trata da formação de professores, ocorre no Título VI: “Dos Profissionais da Educação”, nos Artigos de 61 a 67. Os referidos artigos tratam da formação inicial e formação em serviço do profissional da Educação, considerando sob essa categoria não só os professores que são responsáveis pela gestão da sala de aula, e sim todos aqueles que apoiam o processo de ensino e aprendizagem.

É interessante destacar que, nesse aspecto, a LDB sofreu modificações legislativas nos últimos anos, denotando uma busca pela perfeição normativa para os sistemas educacionais.

O texto original e as alterações ocorridas no título VI tentaram modificar desde a definição do que seriam, hoje, os profissionais da Educação, passando pelos critérios de sua formação e por final, apresentando os direitos de cada professor. Assim, explicitando o Artigo 61 da Lei de Diretrizes Bases da Educação, incorporado de suas modificações, poderemos melhor analisar a referida evolução:

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.

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).

No Artigo 61 da LDB é esclarecido quem são considerados profissionais da Educação Básica escolar e as habilitações essenciais para os seus exercícios. Antes das alterações ocorridas, neste mesmo trecho legal eram apresentados objetivos que careciam de norteamento sobre a formação desse profissional: “o atendimento adequado aos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando e a associação entre teoria e práticas.” (BRANDÃO, 2007, p. 135).

Nas alterações ocorridas atualmente foi acrescentado que deverá ser “sólida” a formação do professor. A relevância desse tipo de formação notoriamente terá um expressivo reflexo no contexto da sala de aula. Relativamente ao Artigo 62 da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, é possível encontrar significativas alterações. A transcrição, a seguir, do Artigo na íntegra:

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)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

Recentemente no Artigo 62 da LDB ocorreu uma pequena alteração em decorrência à aprovação do Projeto de Lei nº 13.415, de 2017, que cita a norma usada para a atuação do professor no Ensino Fundamental. O mínimo de formação que será exigida é a de nível superior. Postula também que somente se aceitará a contratação de professores com Nível Médio na modalidade normal se for para a Educação Infantil e séries iniciais. (o que é uma redundância) “onde evidencialmente não existirem professores formados em nível superior”.

Isto é, fortalece a propensão encontrada em parte considerável dos estados de não realizar concursos onde ofereçam vagas para quem possuir somente o ensino médio na modalidade normal e autorizando assim estados e municípios a promoverem os atuais ocupantes no quadro suplementar dos seus respectivos planos de carreira.

Conforme trata o Artigo 62 em seu *caput*, a formação de professores a ser ofertada pelas universidades e institutos superiores de educação terá que proporcionar formação geral e assegurar o acesso ao conhecimento.

O que acontece realmente dentro das universidades é expressivamente variável e nem sempre é contemplada a intenção da legislação. Em qualquer área de formação docente, a prática de ensino adquire contornos especiais, pois, se bem realizada, certamente promoverá o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução com qualidade do processo pedagógico em sala de aula.

As orientações propostas para a formação em nível superior geram inúmeros questionamentos e conflitos no que diz respeito a duas novas organizações: os cursos normais superiores (que forneceriam a habilitação desejada) e os institutos superiores de educação (local onde a formação de professores deveria acontecer). Diante disso, os cursos de Pedagogia, por sua vez, ficaram sem saber ao certo qual seu papel.

Como mesmo na política de formação de professores ainda ocorrem inseguranças, deliberou-se, por hora, que o curso de Pedagogia ficaria orientado para quem desejasse seguir, também, a carreira administrativa, como supervisor educacional e diretor. O curso Normal Superior seria exclusivamente para a docência. De acordo com pesquisa realizada na cidade de Frutal constatou-se que o curso Normal Superior foi oferecido por anos na rede pública, mas que, no momento, é disponibilizado apenas por instituições privadas; já o curso de Pedagogia é ofertado nas duas modalidades presencial e EAD, sendo a presencial privada e a

outra estadual. A LDB não excluiu a relevância dos cursos normais de nível médio, que servirão às regiões que sofrem com a falta de professores qualificados, como a região norte e o Nordeste.

Acredita-se que o prazo estabelecido pela LDB para formação em nível superior de todos os professores, não será cumprido. Entretanto, a Secretaria de Educação Superior do MEC admite que o propósito das mudanças, mais que impor regras, é induzir os professores que já estão dando aula sem a devida habilitação a buscar o nível superior.

A finalidade das novas exigências é que o Brasil aproxime dos indicadores de qualidade de países desenvolvidos, necessitando, para isso, resolver o problema dos professores que dão aula sem estarem habilitados.

De acordo com MEC todo o aparato legal que vem sendo produzido no campo da formação de professores, volta-se, integralmente, para a superação de uma formação insuficiente, cujos resultados, a grosso modo, têm sido observados no desempenho de seus egressos”.

A expressão do MEC recomenda a educação de professores, conferindo ênfase à formação continuada também:

1. Em outros Artigos da LDB (BRASIL, 2017): Art. 63, manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”; Art. 67 “[...] promoção da valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]” e, o Art. 80, que abre caminho para que o ensino a distância também seja um caminho para a formação continuada;

2. No Parecer nº CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), que fundamenta as Diretrizes. Nele, a formação continuada aparece como atendimento “[...] a formação (que) deva ser complementada ao longo da vida [...]” (p.9); ao endossar os artigos da LDB que fazem referência à “relação entre teoria e prática” e no “aproveitamento da experiência anterior”, ao construir aprendizagens significativas junto aos futuros alunos; e, oferta de “programas de educação continuada” (p.14). Ao finalizar, traz que “É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras [...]” (p.58);

3. Nas Metas 1, 3, 4, 5, 7, 10 em que a formação continuada está presente quer promovendo a formação, incentivando práticas pedagógicas estruturadas a partir da relação teoria/prática, quer repensando currículos, ampliação de vagas e outros.

Além desses documentos que deliberam a Educação, enfatiza-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004c) com o propósito de contribuir para o progresso da formação dos professores. Essa Rede, em nível nacional, tem como prioridade e público-alvo, os professores da Educação Básica dos sistemas públicos de Educação.

O Artigo 64 da mesma Lei estabelece que:

Artigo 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2017, p.43)

Até o ano de 2006, os cursos de Pedagogia externavam opções, denominadas como: “habilitações”; o alunopoderiaoptar por até duas: podia ser a de orientação, administração, supervisão, inspeção, planejamento ou a de ensino especial. Com a Resolução CNE/CP 1/06, foi extinguindo essa perspectiva e o curso de Pedagogia tornou-se generalista, passando a formarum educador em sentido amplo. As legais intenções orientam-separa o desenvolvimento de uma política educacional estruturada na democracia e em busca de uma Educação de qualidade a todos, que proporcione o acesso à Educação Básica por meio da universalização do Ensino Fundamental.

Dispõe-se a promessa de a Educação passar a ser prevalência nos planos dos governos estadual e federal. Dissemina-se a intenção da busca de uma sociedade com menosdesigualdade e mais justa, em queo cidadão possa conhecer os seus direitos e deveres porinformações e conhecimentos disponibilizados por instituições escolares em grande parte.

3.3 Plano Nacional de Educação

Em25 de junho de 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como proposta sistematizar a política da Educação do Brasil, determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional pelos próximos dez anos a partir de vinte específicas metas apresentando maisde duzentas estratégias propícias.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) defende a valorização e o aprimoramento da formação do professor, sendo ela inicial e ou continuada, incumbindo o poder público de promover a elevação de qualidade da Educação Básica no Brasil investindo por meio dessas formações. Antevendo investimentos em ações formativas que estejam em

conformidade com a área em que os professores estejam atuando, valorizando os conhecimentos que os professores, ao longo da carreira profissional e acadêmica, conseguiram construir propondo processos formativos que se compatibilizem com as mudanças tecnológicas e também científicas.

Prognostica-se, também, que se embasem tais contextos em uma construção coletiva de um projeto alternativo que tenha capacidade de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade para todos. (VEIGA, 2002,).

A existência do PNE é determinada pelo Artigo 214 da Constituição Federal e nele foram concebidas diretrizes apontando caminhos na garantia da universalização da Educação, a valorização dos educadores, o acesso ao Ensino Superior e também a redução das desigualdades no País.

As metas propostas no PNE são elaboradas seguindo o padrão de um olhar sistêmico da Educação, apresentando um grupo de estratégias e metas abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. Além do mais, contêm um plano singular para que ocorra a diminuição das desigualdades e a inclusão de minorias, como alunos indígenas, quilombolas, aqueles que apresentam alguma deficiência, os que residem no campo e alunos em regime de liberdade assistida.

Como afirma Dourado (2017, p. 18),

[...] é fundamental lançar luz nos esforços múltiplos de monitoramento e avaliação do PNE, oriundos das instâncias com responsabilidades institucionais nesse campo, bem como situar os movimentos e políticas em curso após a aprovação do PNE.

No entanto, isso não basta. De acordo com esse autor, é imprescindível que o PNE seja considerado, efetivamente, como ponto central das políticas de Estado para a Educação. Ou, como ele mesmo atesta, tomadas sob essa mesma perspectiva, políticas e gestão da Educação expressam:

Uma tessitura sociopolítica complexa, que se articula às agendas transnacionais, ao Estado nacional, à relação entre entes federados, às especificidades do sistema educacional brasileiro, à gestão, à avaliação e ao financiamento, à qualidade e às concepções político-pedagógicas norteadoras, entre outros. A defesa da centralidade não negligencia ou desconhece limites na formulação do PNE, mas tem por eixo o esforço realizado, por meio de ampla participação da sociedade civil e política, em direção a um Plano de Estado para a educação brasileira, visando à garantia do direito à educação para todos/as (DOURADO, 2017, p. 176).

Desde a publicação do PNE, todos os planos municipais e estaduais da Educação necessitam ser elaborados ou mesmo ajustados em concordância com as metas e diretrizes acordadas pelo Plano.

Alguns dos essenciais pontos considerados pelo PNE são a universalização e ampliação do acesso a uma Educação de qualidade, garantindo, sem distinção, a permanência dos alunos em todos os níveis da Educação, a formação tanto inicial como a continuada aos professores e profissionais da Educação, aperfeiçoamento nas condições de trabalho que transformem a carreira docente mais atraente e o complemento do financiamento público da Educação.

No primeiro grupo estão as metas estruturantes; nessas metas, é prevista a garantia da criança em ter o acesso, o direito com qualidade à Educação Básica, à universalização do ensino obrigatório, também a garantia à ampliação das oportunidades educacionais.

O segundo grupo das metas do PNE refere, em específico, à atenuação das desigualdades e ao reconhecimento da diversidade, caminhos imprescindíveis à igualdade.

O terceiro conjunto de metas, é abordada a valorização dos professores e também de todos os profissionais da Educação, e o quarto grupo de metas remete ao Ensino Superior.

De acordo com levantamento feito pelo Observatório do PNE⁶, calcula-se que, em média, apenas vinte por cento do Plano tenham sido cumpridos nesses três primeiros anos, ainda que parcialmente. Um dos desdobramentos da política pública materializada no PNE foi a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevê este documento as habilidades essenciais, conhecimentos e competência que todo aluno deve desenvolver e aprender no decorrer da Educação Básica.

Um dos grandes empecilhos enfrentados pela implementação do Plano é a ausência de uma ordem ou hierarquia para as metas. Não há um planejamento estrutural e estratégico para a efetivação das soluções, mas apenas o que deveria acontecer em um cenário ideal, do qual estamos longe. A não concretização de algumas metas acaba travando a implementação de tudo o que está subordinado aos pontos previstos, resultando em atraso. Muitas delas são

⁶Lançado em 2013, o Observatório do PNE é uma plataforma de advocacy e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País. A iniciativa conta com um *site* (www.opne.org.br), que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do Plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais. A ideia é que a ferramenta possa ser um instrumento de controle social - para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas - e também apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: jan. 2019.

articuladas — e a execução de uma depende da finalização da outra. A meta que se refere a um plano de carreira para educadores da Educação Básica e Superior a partir do piso nacional salarial, por exemplo, está estagnada. A falta dessa padronização dentro dos municípios e estados acaba impactando a adoção de outras diretrizes, como o fomento à formação continuada. Além disso, há a questão da porcentagem do PIB destinada à Educação, que está estagnada em 6% desde 2016.

Nos últimos anos, a formação de professores no Brasil, exclusivamente para Educação Básica do Ensino Fundamental, vem passando por algumas reformas. O modelo, na atualidade, não atende às necessidades dos professores, haja vista que sua estruturação não leva em consideração as suas reais necessidades.

Dentre as Metas, podemos também dar ênfase às de números 15 a 18 que se referem à valorização do professor, sujeito fundamental no processo de evolução na qualidade do ensino. Elas dispõem sobre o incentivo à formação continuada e a elaboração de planos de carreira para esse profissional em âmbitos federal, estadual e municipal.

Têm como foco, as Metas 15 e 16 no PNE 2014-2024, a questão da formação inicial e continuada de professores. O processo de formação continuada presente mais largamente nas Metas 15 e 16 encontra-se organizado, na primeira, em treze estratégias, buscando:

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

E, na segunda, em seis estratégias voltadas para

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Essas metas, juntas, propõem uma variedade de ações, legislando acerca dos modelos de formação inicial e continuada, da valorização da carreira do magistério, do processo de mercantilização da formação para o trabalho docente, mas, de acordo com o que apresentam Piccinini et al. (2014, p. 1586),

[...] abrem caminho para que novas diretrizes curriculares sejam postuladas a partir de antigos, e de novos, interesses expressos no Plano. A definição de

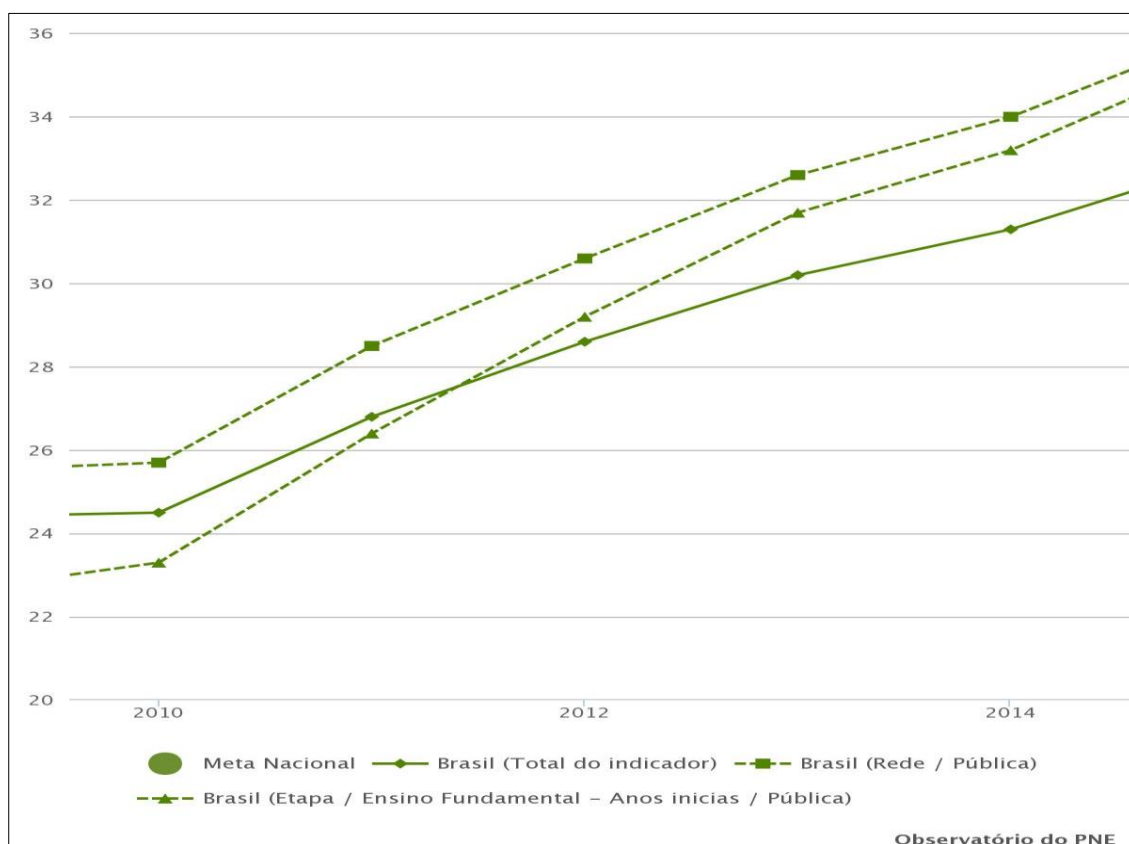
áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, permite antever tensões e embates sobre o sentido da formação para o trabalho docente.

O PNE, em sua Meta 16, tem como foco a formação continuada e pós-graduação de professores, objetivando formar, até o último ano de sua vigência, 50% dos professores e os profissionais da Educação Básica, em nível de pós-graduação, garantindo a todos formação continuada em sua área específica de atuação, levando em consideração as suas demandas, necessidades, e também as contextualizações dos sistemas de ensino.

O indicador da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) mostra que está em constante melhora no País, no período após 2009, a porcentagem de funções docentes da Educação Básica com pós-graduação.

No Gráfico 1, a seguir, podemos observar o total desse indicador em nível nacional, na rede pública e professores que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, que é o objeto da nossa pesquisa.

Figura 1: Porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação no Brasil



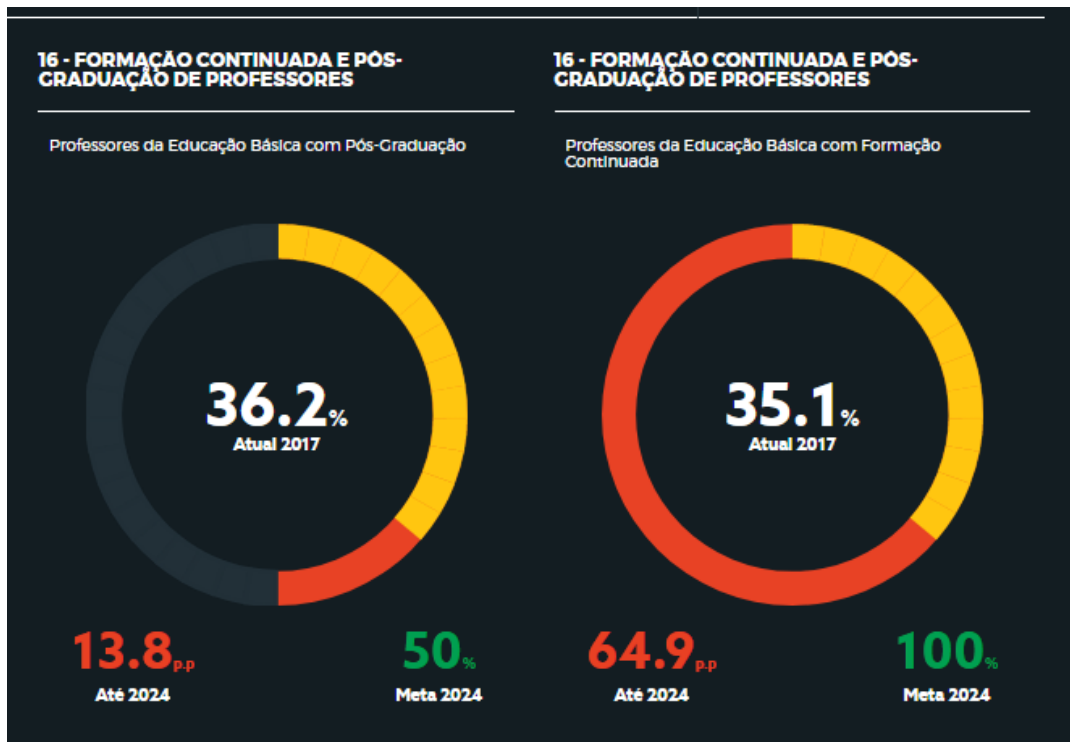
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Elaboração: Todos pela educação

De acordo com o último Censo Escolar, no ano de 2014, o total de professores com pós-graduação foi de 31,4%. Conforme dados do Observatório do PNEo indicador avançou 6,9%, de 2009 a 2014, já em 2017, foi alcançada a marca de 36,2% de educadores da Educação Básica com pós-graduação, com avanço de 11,8 percentuais no período de 2014 a 2017, ou seja, um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta de 50% dos docentes da Educação Básica possuírem pós-graduação, até 2024. (Gráfico 2). Ainda sobre os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE, a Educação Especial, é a etapa/modalidade com o maior percentual de funções docentes com pós-graduação em 2014 chegando a 56,2%. Na contrapartida, a Educação Infantil apresentava o percentual mais baixo, com apenas 23,9%. Ainda de acordo com os dados, a rede pública apresentava o melhor indicador, 34,0% em 2014, enquanto a rede privada, apenas 23,6%, tendência que permanece em 2017, com 40,2% da rede pública e 24,3% na rede privada.

Em relação à formação continuada dos professores, a Meta assinala que até 2024, todos os professores da Educação Básica (Gráfico 2) terão acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação. Porém, conforme Observatório do PNE, em 2017, foi obtido um resultado parcial notabilizando que apenas 35,1% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada.

Figura 2: Resultado parcial de 2017 sobre a evolução do atendimento da Meta 16 em nível nacional



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

Elaboração: Todos pela educação

Esse é um dado relevante para se refletir sobre as necessidades formativas dos professores que atuam na Educação Básica, com ausência de formação continuada a ser oferecida pelas instâncias institucionais. Pode-se depreender que a legislação não tem sido cumprida a contento, não oportunizando a efetivação do seu apregoado com consequências para a qualidade da educação e da profissionalização dos professores.

3.4 Legislação sobre formação de professores em âmbito municipal

Justifica-se a relevância dessa pesquisa pela importância de se conceber a formação continuada de professores com vistas às melhorias na qualidade de ensino e na participação e envolvimento dos professores com a gestão da escola, o que poderia levar a avanços importantes para uma gestão democrática.

O conhecimento do que expressa a legislação educacional contribui para a verificação das ações emanadas da Secretaria Municipal de Educação de Frutal, constatando assim, se a mesma atende à legislação, principalmente nos aspectos relativos à formação docente pautada em princípios democráticos e participativos.

No ano de 2017, Frutal contava com 34 estabelecimentos de ensino da Educação Básica, das redes pública e privada, de todas as modalidades, assim distribuídos. Desses, seis eram escolas municipais, localizadas na zona urbana da cidade, onde funciona o Ensino Fundamental I:

Tabela 1-Número de turmas por modalidade/etapa de ensino rede municipal

Ensino Fundamental I			
Escolas municipais	Ciclo de alfabetização 1º ao 3º	Ciclo complementar 4º e 5º ano	Total
Quantidade de turmas	55	41	96

Fonte: Secretaria Municipal de Frutal-SME (2017)

Segundo consta na Aba “Questões Pontuais” do Plano de Ações Articuladas⁷, o Município não possui ato de criação de seu Sistema de Ensino, mas tem sua organização

⁷O Plano de Ações Articuladas – PAR - é uma ferramenta de gestão, colocada à disposição dos municípios, estados e do Distrito Federal para o planejamento de suas políticas de Educação. De caráter plurianual, propõe ações a serem implementadas em um período de quatro anos.

assegurada pelo Capítulo III da Lei Orgânica do Município (LOM), especificamente nos parágrafos 1º e 2º do Art. 146:

O Município organizará, em regime de colaboração com o Estado e a União, seu sistema de ensino.

§ 1º O Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

§ 2º O Município receberá assistência técnica e financeira da União e do Estado para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

O Conselho Municipal de Educação – CME, órgão ativo, na sua constituição estabelece ser de caráter deliberativo, fiscalizador e consultivo. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, FUNDEB é atuante e exerce as suas atribuições de acordo com as legislações específicas, existe desde 2007, através da Lei nº 5.338, de 28 de fevereiro de 2007, que trata da constituição do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e de Valorização dos Profissionais da Educação.

O diagnóstico da Educação de Frutal está estruturado de acordo com os blocos estruturantes de metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação, e que nele, passam a ser compostas de acordo com as necessidades apresentadas.

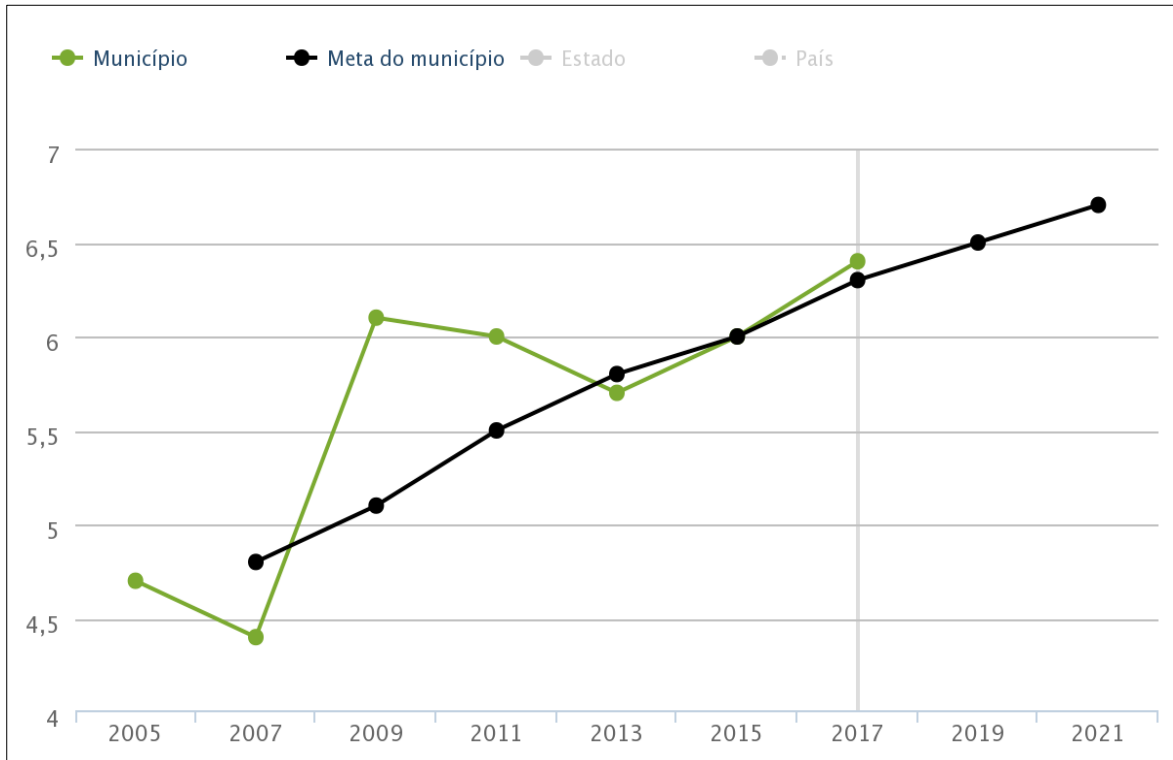
Nesta última década, a Educação Básica em Frutal- sua promoção em todas as etapas e modalidades da qualidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem- tem adquirido central importância, tendo em conta a melhoria da qualidade de vida da população, a garantia do direito à Educação e a produção de maior equidade e desenvolvimento econômico-social do País. Consequentemente a qualidade da Educação vincula-se aos diferentes espaços, aos processos formativos em seus níveis, etapas e modalidades, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a Educação se efetiva como direito.

Nas duas últimas décadas, registram-se avanços no acesso e melhoria da aprendizagem na Educação Básica, como revelam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), SAEB e Prova Brasil, que levam em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para o acompanhamento da evolução da Educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida.

Sendo o Ideb uma ferramenta importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação e para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica o grande desafio para o município de Frutal é continuar expandindo as médias

do Ideb em cada escola na busca da melhoria do fluxo escolar e, acima de tudo, da aprendizagem dos alunos, de maneira a atingir as médias nacionais para o esse Índice. A figura 3, a seguir mostra o resultado do Ideb de 2017 nos anos iniciais da rede pública que, segundo os dados, obteve avanços atingindo a meta alcançando nota 6,0.

Figura 3: Evolução do Ideb – Frutal-MG



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Um ensino de qualidade, almejado pelas políticas públicas, é um direito dos cidadãos brasileiros. Entretanto, parece-nos que a tendência é responsabilizar a atuação do professor ou alunos pela sua não aprendizagem. A formação continuada dos professores com base em suas necessidades formativas pode contribuir para que esses avanços sejam consolidados no cenário municipal.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Este capítulo será dedicado à exposição dos dados e análise dos resultados do questionário aplicado a uma amostra integrada por 40 professores, atuantes no Ensino Fundamental I, de seis escolas da Rede Pública Municipal de Frutal, MG.

O Município conta com 131 professores que integram o grupo de referência para o trabalho com o Ensino Fundamental I. A amostra representa 30% da população dos professores referência, os quais colaboraram respondendo o questionário. O percentual alcançado (30%) permite verificar que a amostra é confiável para o universo da pesquisa. O questionário citado apresenta-se estruturado em cinco blocos. O primeiro versa sobre os dados sociodemográficos dos participantes, o segundo, o terceiro e o quarto blocos contêm 50 afirmações (perguntas) avaliadas por uma escala Likert de cinco pontos “muito baixo, baixo, médio, alto, muito alto”, visando compreender o grau de satisfação dos professores em relação aos conteúdos e às atividades de formação, assim como o impacto da formação na sua aprendizagem, em sala de aula, na aprendizagem dos alunos e, finalmente, a quinta seção abrange outras atividades de formação continuada que não foram oferecidas de forma institucionalizadas.

Vale destacar que esse questionário foi validado em outra pesquisa, no âmbito do projeto maior que foi atestada a confiabilidade⁸ desse instrumento com base nos dados obtidos. A validação, diz respeito à coerência dos questionamentos do instrumento com a realidade analisada.

Os dados obtidos nos questionários foram inseridos em uma planilha do Microsoft Excel, organizada para recebê-los e processados estatisticamente. Foi realizada a organização dos dados sociodemográficos e das atividades de formação não oficiais, blocos I e V, respectivamente.

Na análise, foram feitas as articulações entre o que os dados revelam com o que é postulado na legislação como exigência e direitos de formação para esses professores atuarem

⁸A confiabilidade, de acordo com Field (2009), refere-se à consistência relacionada ao construto que se está medindo. De acordo com o autor, o *alfa do Cronbach* é a medida mais comum de confiabilidade, perfazendo a média de valores “equivalentes à separação dos dados em dois de todas as maneiras possíveis e com o coeficiente de correlação calculado para cada parte” (FIELD, 2009, p.594). Nessa perspectiva, o instrumento que será utilizado nesta pesquisa apresenta alta confiabilidade e adequação para identificar e compreender as necessidades de formação continuada dos professores.

no Ensino Fundamental I, como as formas garantidas por lei de formação institucionalizada e no referencial teórico que traz um campo de conhecimentos importantes sobre a formação e o desenvolvimento profissional desses professores.

Destaques, em cada bloco de dados, estava previsto um campo com espaços e a solicitação aos participantes da pesquisa que escrevessem outros aspectos que precisavam ser considerados na formação continuada e que não foram contemplados nos itens daquele bloco. As respostas escritas pelos participantes foram, também, digitadas na planilha que serve de banco de dados da pesquisa, codificadas com P1, P2, P3, respectivamente, considerando P1 como participante 1, P2, como participante 2 e assim, sucessivamente. (Apêndice 1).

4.1 Perfil sócio demográfico dos professores

Considerando a importância de serem conhecidos os participantes da pesquisa, no que se refere ao perfil sociodemográfico, elaborou-se a Tabela 2, na qual estão apresentados os seus dados.

Tabela 2–Dados sociodemográficos dos professores

DIMENSÃO	ITENS	VALOR ABSOLUTO	%
Sexo	Masculino	1	3
	Feminino	39	98
	Total	40	100
Experiência docente	Entre 0 e 5 anos	5	12,5
	Entre 6 e 15 anos	19	47,5
	Entre 16 e 25 anos	14	35,0
	Mais de 25 anos	2	5,0
Formação acadêmica	Estudante de graduação	0	0,0
	Graduado(a)	23	57,5
	Especialista	17	42,5
	Mestre	0	0,0
	Doutor	0	0,0
Formação para atuar	Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos).	0	0,0
	Bacharel ou habilitado na área de atuação.	39	97,5
	Bacharel ou habilitado em outra área, diferente da que atua.	1	2,5
Níveis de atuação	Educação Infantil	5	12,5
	Ensino Fundamental	39	97,5
	Ensino Médio	0	0,0
	Ensino Superior	0	0,0
	Pós-graduação <i>latu ou stricto sensu</i>	0	0,0
Gestão desempenhada	Nenhuma	32	80,0
	Direção	1	2,5
	Secretaria	1	2,5
	Coordenação	5	12,5
	Vice-direção	0	0,0

Responsabilidade de projetos		1	2,5
Participação em atividades de formação continuada	Sim	40	100,0
	Não	0	0,0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Averiguando a Tabela 2, típica para análise dos dados sociodemográficos, constata-se apenas um professor é do sexo masculino e 39 são do sexo feminino. De acordo com esse dado, reafirma-se a presença predominante de mulheres atuantes no Ensino Fundamental I, e conseqüentemente, nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Utilizando a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, Gatti e Barreto (2009) denotam em 67% a presença feminina na profissão docente na Educação Básica.

Quanto à experiência na docência, a maioria possui mais de cinco anos, sendo 47,5% entre 6 e 15 anos e 35% entre 16 e 25 anos, totalizando em torno de 82,5%. Segundo Huberman (2000), nessa ocasião, o professor encontra-se na fase de diversificação ou questionamentos. Momento esse na carreira em que o professor encontra-se em um estágio de diversificação e experimentação sempre em busca de desafios. Pode-se também caracterizar como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências.

Analisando a formação acadêmica destes professores, nota-se que vinte e três deles são graduados, dezessete possuem curso de especialização, perfazendo um total de 57,5% com graduação e 42,5% com curso de pós-graduação. Ressaltamos que, no município de Frutal, são firmadas algumas parcerias com universidades para incentivo ao servidor da carreira do Magistério participar de programas de capacitação profissional. Parcerias essas que se efetivam em forma de apoio às faculdades a distância que oferecem cursos de graduação e pós-graduação. Há uma parceria também firmada, podemos citar, com a Secretaria de Estado na qual são oferecidos anualmente cursos voltados para inclusão dos professores que diretamente trabalham com esse público, sendo eles de salas de recursos e profissionais de apoio.

Os dados apresentados na amostragem referentes à formação revelam que trinta e nove dos professores consultados possuem licenciatura, ou seja, 97,5% atendem a legislação, para atuarem como professores de Educação Básica. Dos licenciados, são citados professores graduados nas áreas: Magistério, Normal Superior, Pedagogia, Geografia, Letras e Biologia.

Tais dados sinalizam a não necessidade da titulação inicial, mesmo que alguns professores apresentem até mesmo mais de uma graduação, mas indicam que ainda há profissionais sem pós-graduação, não existindo nenhum com formação em nível *stricto sensu*. Essas constatações confrontam com o postulado na legislação brasileira, principalmente, no PNE, na Meta 15, ou seja, embora tenhamos uma legislação que normatize a necessidade de formação em nível de pós-graduação, a realidade nos mostra uma face bem diversa, com a existência de poucos professores com acesso a esse nível de ensino. Neste sentido, podemos evidenciar que uma necessidade formativa dos professores é a ascensão ao mestrado e doutorado. Essas afirmações são corroboradas quando relacionamos esses dados com as informações sobre as atividades realizadas pelos professores que não são institucionalizadas, constantes na Tabela 3, com evidências de um duplo movimento de formação: um coletivo com engajamento em projetos de profissionalização na própria escola, como em outras instituições e outro, de forma mais individualizada, de aperfeiçoamento científico e pedagógico sobre a área de conhecimento ou atuação. De forma geral, salientam as lacunas da formação inicial e da continuada.

4.1.1 Formação Docente referente aos profissionais do município de Frutal

A formação acadêmica do professor é condição primordial para assumir, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino, que junto a outros fatores, contribuíram, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor. Contudo, a despeito desse reconhecimento e dos requerimentos exigidos para o exercício profissional, o acesso à formação universitária de todos os professores da Educação Básica não se concretizou, constituindo-se numa meta a ser alcançada no contexto das lutas históricas em prol de uma Educação de qualidade para todos.

Estudo do INEP focando na Meta 15 do Plano Nacional de Educação mostra resultados através de pesquisa que a proporção de professores no Brasil com formação de nível superior concluída ou em andamento, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular, em 2013, era de 77,2% e nos anos finais do Ensino Fundamental regular, de 88,7%. Para que se atinja essa Meta, é certo que se efetive através de um esforço colaborativo entre os entes federativos e a definição das responsabilidades de cada um deles.

Nessa perspectiva, o Município propõe a participar da política de formação dos profissionais da Educação, realizando as estratégias em consonância com suas condições de atender à demanda por formação superior. Aos docentes com formação de nível médio na

modalidade normal, não ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, será garantida a formação específica em sua área de atuação, mediante a implementação de cursos e programas, em regime de colaboração.

As estratégias somente serão efetivas para o alcance da Meta 17 do PNE, se o pacto federativo se consolidar com a delimitação, no regime de colaboração, da assunção das responsabilidades específicas dos entes federativos. Os dados da Tabela 3, a seguir, mostram referência entre anos de 2007 a 2013, de professores que atuam na Rede Municipal Pública de Frutal, no Ensino Fundamental I, anos iniciais, que possuem algum tipo de formação.

Tabela 3- Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior em Frutal

Ano	Com superior		Sem licenciatura		Com licenciatura	
2007	87,1%	372	6,8%	29	80,3%	343
2008	81,9%	362	2%	9	79,9%	353
2009	82,2%	359	3%	13	79,2%	346
2010	82,6%	374	3,1%	14	79,5%	360
2011	85,6%	410	5,8%	28	79,7%	382
2012	83,5%	424	6,7%	34	76,8%	390
2013	82,1%	404	7,3%	36	74,8%	368

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE FRUTAL/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Decenal Municipal de Educação: 2006-2015. MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

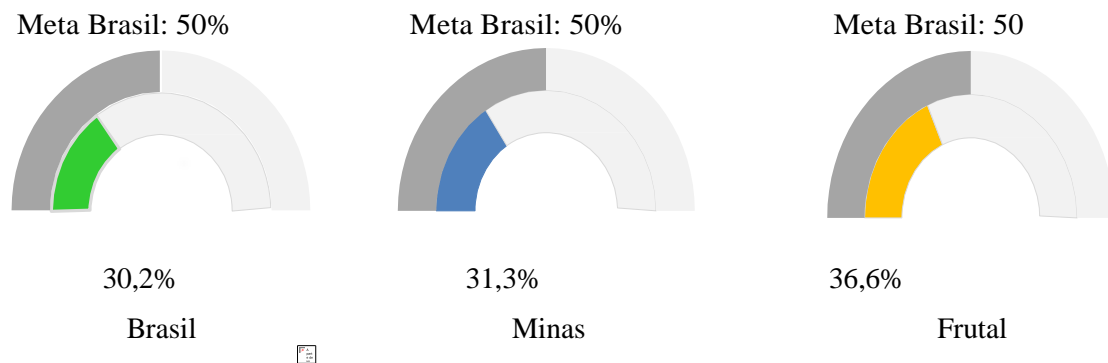
4.1.2 Dados do Censo escolar da cidade de Frutal - MG

Conforme dados disponíveis, o diagnóstico levantado até o último ano do Censo citado revela que Frutal obteve significativo aumento quanto ao número de professores com curso superior de 2007 a 2013. É válido ressaltar que, sobre a formação dos professores até último ano, 82,1% possuíam curso superior, sendo que 7,3% tinham cursos sem licenciatura e 74,8% com licenciatura.

A elevação do padrão de escolaridade básica depende, em significativa medida, dos investimentos que a sociedade e o poder público façam no que se refere à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. As mudanças tanto científicas, quanto tecnológicas implicam aperfeiçoamento constante dos professores da Educação Básica no que se refere aos avanços do campo educacional e ao conhecimento de sua área de atuação.

Conforme os dados e informações disponíveis, foi analisado o percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação. Frutal, no que diz respeito a esse indicador, encontra-se com 36,6% dos professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. Esse percentual é, em termos relativos, 5,3% maior do que o de Minas Gerais. Se comparado ao Brasil, também em termos relativos, o Município atingiu um valor 6,4% superior.

Figura 4: Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu no ano de 2013.



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE FRUTAL/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.
Plano Decenal Municipal de Educação: 2006-2015. MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/
Preparação: Todos pela Educação

Ainda analisando os dados quanto ao nível de atuação, foi possível detectar que todos os envolvidos na pesquisa atuam no Ensino Fundamental e cinco deles também ministram aulas na Educação Infantil, o que nos mostra uma dedicação profissional, quase exclusiva, ao nível de ensino pesquisado.

Sabendo que muitos dos professores participantes desta amostragem atuam há um bom tempo na Educação, questiona-se se estes já exerceram alguma outra função dentro do espaço escolar em cargos de gestão. Os resultados demonstraram que um professor já exerceu a função na secretaria escolar, um outro na direção escolar, outro na secretaria da escola, cinco como coordenadores e um se pronunciou como responsável por projetos nos espaços escolares. Pelos dados, constatamos que os professores, em sua maioria, 80%, nunca atuaram em outras funções, o que em nossa visão não contribui com o desenvolvimento e aperfeiçoamento desses profissionais. Nesse sentido, a atuação profissional encontra-se restrita ao âmbito da sala de aula em desacordo com o apregoado na legislação brasileira, na

Constituição Federal, como o exposto na LDB que indica outras atuações dos professores, além da docência:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996).

Ainda analisando dados sociodemográficos, foi requerido aos professores entrevistados que se posicionassem quanto à participação, nos últimos cinco anos, em atividades oficiais de formação continuada, ou seja, cursos específicos para professores. Dos quarenta entrevistados, cem por cento disseram que sim, participaram de alguma forma de formação nos últimos cinco anos. Os dados apresentados mostram a obrigatoriedade quanto à participação dos professores em processos formativos (curso de pós-graduação), apenas como fator de melhora salarial. De acordo com plano de carreira do magistério da rede municipal, o profissional da Educação que se pós-graduar terá vantagem de dois por cento por cada pós, acumulando num total de até cinco por cento em relação ao salário base.

Os dados suscitam reflexões sobre a formação continuada desses professores; eles podem manifestar necessidades condizentes com a etapa profissional em que se encontram, pois possuem uma vivência considerável do dia a dia da profissão e, provavelmente, finalizaram a graduação há um bom tempo.

Em relação à participação em outras atividades de formação podemos visualizar a busca desses professores, conforme Tabela 4 a seguir.

Tabela 4- Atividades alternativas paralelas realizadas

TIPO DE ATIVIDADE	V.A.	%
Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação.	22	12,6
Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação da aprendizagem.	18	10,3
Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	11	6,3
Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social etc.	21	12,0
Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.	14	8,0
Participação em grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual.	22	12,6
Projetos de desenvolvimento profissional na própria escola, ou em outras	30	17,1

instituições.

Leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação.	37	21,1
TOTAL	175	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Concluindo a análise de resultados, a Tabela 4 destaca as atividades alternativas paralelas realizadas pelos professores. As perguntas apresentadas referem-se a um apanhado geral de todo o questionário, sendo que apenas os professores que participaram efetivamente das atividades se dispuseram a respondê-lo e assim, contribuir para a análise final. Torna-se importante frisar que o resultado apresentado mais relevante foram dos projetos de desenvolvimento profissional na própria escola e leituras individuais sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento.

Foi perguntado se os professores participaram de “cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação” Dos 40 participantes apenas 12,6% declaram que tiveram o interesse em participar. Quanto aos ‘cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem’, 10,3% afirmaram ter frequentado um desses cursos, ou seja, 18 professores participaram.

Outra questão discutida no questionário condiz às formações sobre os ‘atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Somente 6,3% declaram ter participado. Mesmo vendo nas TIC, a perspectiva determinante e transformadora para melhorar a educação, deve-se considerar que ainda há muitos problemas associados à agregação de tecnologias nas escolas. É um desafio para os professores mudar sua maneira de idealizar e por em prática o ensino, por meio de uma nova ferramenta. Para Imbérnom (2010, p.36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

As escolas carecem fazer uso das TIC em todas as concepções do currículo como novas maneiras de aprendizagem. Hoje as TIC são empregadas em trabalhos extracurriculares, ou também para complementar disticamente algumas disciplinas.

As formações continuadas que denotam o ‘conteúdo relacionado ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social’ obteve uma participação de 12,0 % dos participantes da pesquisa.

De acordo com relato, mesmo participando de formação continuada nessa área, os professores carecem de uma formação atualizada. Em algumas observações feitas pelos professores, eles citaram a necessidade de serem oferecidos cursos para se trabalhar com crianças com NEE a todos os professores regentes de turmas e não somente aos professores das salas de recursos.

Nas atividades ‘relacionados à gestão da aula, convivência e solução de conflitos’ demonstrou uma participação formativa baixa, com apenas 8,0%.

Perguntou-se aos professores sobre participação em ‘grupos de aperfeiçoamento pedagógico científico ou didático seja presencial ou virtual’ como referência a um grupo de estudo. Responderam 12,6% confirmando sua participação, ou seja, é uma prática realizada esporadicamente de formação a troca de experiências, debate de assuntos educativos e sua interação com os pares. Em forma de rede virtual, para uma geração que aprende de forma diferente atualizar-se as práticas de ensino, leva a descobrir novas soluções tecnológicas, ao acesso à informação e a possibilidades de também se atuar no ensino.

Quanto à projetos de desenvolvimento profissional na própria escola ou em outras instituições, 17,1% dos participantes afirmaram estarem formativamente atualizados para este indicador. Esse percentual confirma o pouco interesse, pode notar aqui que pelo tempo de experiência revelado pelos participantes, mesmo com as mudanças curriculares, e com as experiências pedagógicas vividas, houve pouco interesse pela atualização formativa no decorrer do tempo de atuação docente.

Outro dado similar diz respeito às formações continuadas em serviço, no qual o despreparo didático-pedagógico delimita os temas estudados, não inteirando as dificuldades metodológicas. Os professores aqui, atentam que deveriam escolher melhor os temas a serem ofertados nesses cursos, pois quase sempre são irrelevantes, não atendendo às suas reais necessidades.

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, 21,1% dos professores afirmaram ter este tipo de hábito. Questiona-se de que maneira formar um aluno leitor se este hábito não é constituído pelo professor, mesmo com políticas públicas que contribui distribuindo livros nas escolas e programas específicos formativos para divulgação pelos professores.

Nessa concepção de formação dos professores da Educação Básica, de acordo com Gatti (2015, p.232), carece ser levados em conta os conhecimentos formados no campo da educação e valores humanitários. A seguinte autora defende a formação do professor dentro do contexto:

[...] sua formação também não pode ser pensada apenas a partir das ciências/ áreas disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir de uma perspectiva filosófica e ética e da função social própria à educação básica, à escola e aos processos de escolarização [...]. (GATTI, 2015, p.232)

Com base nessas colocações, a alternativa de crescimento tanto pessoal quanto intelectual e profissional do docente abrange perspectivas individuais e coletivas, quando as primeiras se justificam pelo posicionamento do próprio “eu”, visando ao bem coletivo e as segundas se justificam, mais especificamente, pelos índices de colaboração e interação entre os profissionais da classe e sua flexibilidade em partilhar experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências que favoreçam ao corpo escolar, propriamente dito. Com todas as colocações podemos concluir aqui, que as necessidades formativas dos professores, evidenciados mediante a insatisfação desses sujeitos e também do impacto das formações nas aprendizagens suas e de seus alunos são extensas.

4.2 Satisfação quanto aos conteúdos e atividades da formação

Tabela 5 - Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino.	0	0,0	0	0,0	25	65,8	8	21,1	5	13,2	38	95,0	2	5,0
Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.	0	0,0	3	7,5	23	57,5	11	27,5	3	7,5	40	100,0	0	0,0
Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.	0	0,0	4	10,5	25	65,8	8	21,1	1	2,6	38	95,0	2	5,0
Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	6	15,5	9	23,0	16	41,0	6	15,5	2	5,0	39	97,5	1	2,5
Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	2	6,1	5	15,0	19	57,6	5	15,0	2	6,1	33	82,5	7	17,5
Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	6	17,6	11	32,4	14	41,2	3	8,8	0	0,0	34	85,0	6	15,0
Conteúdos relativos às diversidades sociais e à inclusão dos sujeitos no contexto escolar.	0	0,0	1	2,7	24	64,9	11	29,7	1	2,7	37	92,5	3	7,5
Conteúdos relacionados à formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente.	0	0,0	5	13,5	24	64,9	8	21,6	0	0,0	37	92,5	3	7,5
Temas relativos à gestão da instituição educativa, à elaboração e gestão do PPP/PDI, aos órgãos de gestão (colegiados) e a outros assuntos institucionais.	0	0,0	1	2,6	19	48,7	15	38,5	4	10,3	39	97,5	1	2,5
Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos.	0	0,0	0	0,0	20	52,6	18	47,4	0	0,0	38	95,0	2	5,0
Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.	0	0,0	2	5,3	21	55,3	15	39,5	0	0,0	38	95,0	2	5,0
Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.	0	0,0	3	7,9	18	47,4	16	42,1	1	2,6	38	95,0	2	5,0
TOTAL	14	3,1	44	9,8	248	55,2	124	27,6	19	4,2	449	93,5	31	6,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Com as indagações apresentadas na Tabela 5, denominada “Satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada”, tencionou identificar o grau de satisfação que manifestam os participantes com os conteúdos das atividades de formação das quais têm participado ao longo da sua atuação no meio escolar. Ao primeiro indicador da Tabela, que se refere ao *Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino*, do total de professores participantes, 38 responderam à pergunta, e ao analisar as suas respostas, foi verificado que, quando são agrupadas as categorias de satisfação alta e muito alta, 34,3% se sentiram satisfeitos; entretanto, 65,8% disseram estar no grupo dos insatisfeitos, quando colocados na amplitude dos de satisfação muito baixa, baixa e média. Dentre os participantes, 5% não responderam. Esses dados revelam que as ações de formação continuada de um modo geral estão razoavelmente privilegiando-os nas suas necessidades como professores.

No segundo indicador da Tabela, relativo aos *Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem*, dos 40 que responderam à questão, apenas 35% manifestaram estar satisfeitos com este indicativo; enquanto 65% apresentam satisfação muito baixa, baixa e média.

Os dados revelam os anseios e as necessidades dos professores de que seja trabalhado com mais afinco as ações de formação continuada em relação ao Ensino Fundamental. Mostram que as ações de formação continuada que estão sendo realizadas no Município não estão de acordo com as necessidades desses professores. Resulta que esses dois indicadores, conteúdo disciplinar e científico da formação e os conteúdos didáticos ou metodológicos devem ter uma centralidade na formação continuada dos professores.

Sequenciando, no próximo item da Tabela 5, buscou-se informação no que diz respeito ao grau de satisfação dos participantes com o conteúdo relativo às *Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem*. Aqui, 23,7% afirmam estar satisfeitos; ao mesmo tempo em que, 76,3% se encontram com satisfação muito baixa, baixa e média, 5% não responderam a essa questão. É evidente a necessidade de melhorar este indicador nas ações de formação. Dellors (1999) observa que a preocupação com a formação de professores está presente nas discussões sobre as tendências pedagógicas atuais, salientando a grande inquietação existente quanto à qualidade e à eficácia da formação continuada dos profissionais da Educação. Questões desta natureza exigem a revisão das práticas de formação continuada de professores, tendo como referências o perfil profissional e para que contexto dever-se-á formá-lo, bem como o diálogo com educadores que estão atuando, por meio dos programas de formação continuada.

O seguinte conteúdo, relacionado com *Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)*, ao ter aferido os valores da amostra nas mesmas amplitudes, apresentou o seguinte resultado: 79,5% mostram em suas respostas sua baixa satisfação; enquanto que 20,5 % dos participantes revelam satisfação com esse conteúdo, sendo que 2,5% não responderam a esta questão. A baixa satisfação dos participantes, e com percentual significativo, converte numa necessidade de aprimoramento dos conteúdos da formação. Isto pode ser reafirmado conforme suas falas descritas, a seguir:

Faltam cursos voltados para área tecnológica, inclusão para os professores que são regentes de sala. Falta também oferta de cursos sobre aceitação e domínio sobre dependências químicas na família. (P30, 2018).

Faltam cursos de aperfeiçoamento para professores na parte de tecnologia, uso do telecentro. (P31, 2018).

Cursos sobre tecnologias, cursos de artes (dramatização, dinâmicas, danças, músicas). Cursos de Libras e Braille. (P37, 2018).

Mais cursos para uso de tecnologias da informação, oficinas matemáticas, artes (dramatização, dança, música (instrumentos musicais)). (P38, 2018).

É importante destacar que, para o acompanhamento das novas exigências educativas, diante de alunos que ingressam nas escolas apresentando diferentes aprendizagens tecnológicas e habilidades digitais, o professor necessita de aprimorar-se e avançar diante das aplicabilidades da tecnologia na sala de aula.

Para Imbernón (2010, p.36): “Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transformem em melhora, muitas coisas terão que mudar”. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

O indicador com maior índice de insatisfação nesse bloco, levanta informação sobre o conteúdo *Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem*, refere-se às características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem, do total de participantes teve 21,1% deles declarando satisfeitos com o conteúdo e possíveis metodologias para essa competência; já para 78,9% dos participantes, o índice foi muito baixo, baixo e médio. Após estudos e resultados de investigações sobre a educação (LAZARETTI, 2015), constatou que, entre outras vertentes, a não eficácia dos sistemas de ensino era alusiva à falta de aprofundamento do conhecimento da psicologia tanto infantil como a geral. Diante dessa

reflexão consideramos não ser provável o professor conseguir propiciar a construção do conhecimento de seu aluno e também o desenvolvimento de suas máximas potencialidades, se ele não souber como se procede a esse processo.

No seguinte conteúdo, relacionado às *Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem*, foi o segundo item que demonstrou maior insatisfação, dos 40 participantes 15% optaram por não responder a esta questão, do restante que responderam somente 8,8% disseram estar satisfeitos; feita a agrupação na amplitude desta categoria.

Do outro lado, 91,2% podem ser agrupados na amplitude dos de satisfação muito baixa, baixa e média. Os dados são também eloquentes a respeito da insatisfação dos professores com estes conteúdos, os quais são imprescindíveis para seu desempenho profissional.

A família é a instituição mais importante em que a criança está inserida, sendo ela responsável pelo cuidado e plena formação deste cidadão. É na família que ela encontrará apoio para se desenvolver nos aspectos cognitivo, social, entre outros. Toda criança aprende a partir da observação sobre o comportamento e atitudes de seus responsáveis, sendo assim a criança reproduzirá toda e qualquer atitude que vier aprender no seio familiar. O principal objetivo da família é proteger a criança encaminhando-o para que seja um exemplo na sociedade. A família tem um papel muito importante na vida escolar dos filhos, isso é consenso entre professores. É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Em resposta às questões nos blocos II e IV os professores relataram a falta de oferta de cursos, com temas sobre aceitação e domínio em dependências químicas na família, e até mesmo de como lidar com as famílias dos seus alunos dentro do contexto escolar, muitas vezes sendo um grande desafio para o professor lidar, trazer esses familiares para estarem acompanhando seus filhos, conseguir despertar o interesse em acompanhar a vida escolar que é de suma importância para o bom desenvolvimento pedagógico da criança.

Ao apontar o grau de satisfação quanto ao indicador *Conteúdos relativos às diversidades sociais e à inclusão dos sujeitos no contexto escolar*, 32,4% dos professores se sentiram satisfeitos; 67,6 % apresentaram indicadores muito baixo, baixo e médio. Eventualmente 7,5% não responderam a esta questão. Em relação aos cursos de formação referentes à inclusão, o que se pode entender pelos relatos formais é que tais cursos são oferecidos especificamente aos professores que atuam diretamente com a educação

especial, isto é, aos professores do AEE e aos profissionais de apoio, sendo que o discurso dos professores pleiteia seu preparo para trabalhar com inclusão e resente da falta de formação específica.

Para Coelho (2012), a exigência da inclusão na escola regular passou a demandar dos professores preparo para atender não só à inclusão, mas à diversidade. Claro que o próprio contexto social, muito mais que as exigências legais, explica a atitude negativa dos professores em relação à inclusão. Pode-se dizer que o tema é relativamente novo, os cursos de licenciatura não dão conta por si só da formação de um professor e os movimentos de inclusão e de exclusão se sobrepõem na sociedade.

Nos *Conteúdos relacionados à formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente*, 7,5% não responderam; a questão apresentou um índice de satisfação no total de 21,6%; e 78,4% destacaram a urgente necessidade de melhorar a estruturar formação para o trabalho em equipe.

Quanto ao indicador *Temas relativos à gestão da instituição educativa, à elaboração e gestão do PPP/PDI, aos órgãos de gestão (colegiados) e a outros assuntos institucionais*, 47,5% declararam índice muito alto e alto de satisfação formativa; 50,0% mostraram que o grau de satisfação é muito baixo, baixo e médio e 2,5% optaram por não responder a questão. O resultado da análise dos indicadores do grau de satisfação dos professores com os conteúdos de formação continuada deixa explícita a necessidade de reformular os conteúdos de gestão institucional apresentados nas formações.

Diante dessa abordagem sistêmica, o indicador que levanta as questões de *Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos*, não obteve resposta de 5% do grupo; apresentou um índice de satisfação de 45,0%; e 50,0% destacaram a necessidade de melhorar a formação para o trabalho em equipe, quando se trata do eixo transversal gestão em sala de aula.

Destacamos aqui a importância de o professor usufruir da formação continuada, independentemente do tempo de trabalho na Educação, já que, nesse momento, ele tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e dialogar com os demais profissionais para estabelecer novas estratégias de trabalho. O aperfeiçoamento profissional do professor é um requisito essencial para a consecução da aprendizagem pelo aluno, compreendendo um crescimento gradativo, no qual esse aluno, aos poucos, torna-se sujeito da construção do conhecimento. Tornar-se sujeito da aprendizagem significa ser capaz

de avaliar-se, procurando desenvolver os aspectos deficitários que lhe são apontados pelos professores no trabalho individual ou em grupo.

Dessa maneira, pode-se articular o interesse dos alunos com os conteúdos de ensino, de maneira que eles venham a tomar conhecimento do que lhes é necessário para a vida. Para Daves e Grosbaum (2002, p. 99),

A interação entre professores e alunos em torno do conhecimento, que constitui a dinâmica de sala de aula, decorre da forma como o professor vê os processos de ensino e de aprendizagem. A compreensão de que alunos não são pessoas a serem moldadas pelo professor – mas selecionam, assimilam e processam as informações, conferindo-lhes significado e construindo conhecimentos – muda radicalmente a concepção de aprendizado. Só que nossos alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos: isso depende da interação mantida com professores e colegas. A “boa” ajuda que o professor pode prestar depende da maneira como ele percebe o aluno.

Assim, na gestão da sala de aula, o professor deve ter em vista que trabalha com atores sociais, com sujeitos da história, e assim deve conduzir suas aulas de forma a gerar participação, corresponsabilidade e compromisso.

Quanto ao indicador *Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares*, 37,5% declararam índice muito alto e alto de satisfação formativa; 57,5% mostraram que o grau de satisfação é muito baixo, baixo e médio. Apresenta idêntico comportamento ao anterior, revelando também a necessidade de aprimorar esta temática na formação continuada dos professores do EF.

Por fim, o indicador de conteúdos referente às *Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores*, colocando os valores da amostra nas mesmas amplitudes, apresentou o seguinte resultado: 52,5% mostraram em suas respostas sua baixa satisfação; enquanto que 42,5% dos participantes revelam satisfação com esse conteúdo.

Catundae Neto (1996) apresentam a seguinte definição de grupos de trabalho:

...é um conjunto de dois ou mais donos de trabalho que formam uma unidade organizacional identificável que é considerada como parte permanente ou não de uma organização (...). São pedras fundamentais da construção do desempenho da organização. Estas são unidades onde o trabalho dos indivíduos é reunido para gerar bens e serviços que são despachados para um usuário dentro ou fora da organização...

O trabalho em grupo normalmente tem apenas uma pessoa exercendo o papel de liderança. Os novos modelos de gestão propõem a transformação dos grupos de trabalho em

times, em que se caracteriza o processo de trabalho em equipe. É importante ainda ressaltar que a qualidade de uma equipe depende da maneira como se define sua missão, seus objetivos, como se divide responsabilidades, como se compreende os papéis e a adesão de todos, além da capacidade da equipe de passar das intenções à ação: conforme atenta.

A seguir na Tabela 6 é apresentado o questionamento quanto ao ‘Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação’, isto é, o diagnóstico do grau de satisfação dos professores quanto às atividades de formação em que participaram. Nesse bloco, podemos observar através dos comentários dos participantes o anseio por cursos que envolvam oficinas práticas, uso de tecnologias em sala de aula, explicitaram a necessidade de capacitação de como lidar com as famílias dos alunos. É notório, através desses relatos, que mesmo sendo-lhe oferecidos alguns cursos no âmbito escolar, o professor sente a necessidade de outras capacitações que atendam realmente suas necessidades e anseios.

Iniciando com o indicador *Cursos ou oficinas ministradas por palestrantes*, 37 professores se sentiram à vontade para responder o questionamento. 43,2% se agruparam nas categorias de satisfação alta e muito alta; já 56,8%, nas colunas de muito baixa, baixa e média, o que significa que a maioria apresenta satisfação de meio para baixo com estas modalidades de formação continuada. Resulta que três professores, dos 40 que integram a amostra (7,5%) não participaram em cursos e oficinas de formação nos últimos cinco anos.

Das atividades de formação (cursos e oficinas ministradas por professores-formadores.) em que os professores participaram, apenas 35,0 % sentem-se satisfeitos com a explicação da fundamentação teórica do curso por parte do ministrante; e 65,0 % podem ser colocados entre as satisfações muito baixa e média. Diante desse resultado é mostrado significativamente que há uma porcentagem bem alta das ações de formação, a explicação nas atividades de formação está ausente e os professores sentem isso como necessidade. Situação pior acontece com a explicação da metodologia de trabalho por parte dos formadores, já que 28,2% se sentem satisfeitos com este indicador, contra 71,8% que se colocam no patamar dos insatisfeitos, um número preocupante, entendendo-se que, na formação continuada dos docentes, é fundamental deixar claro os fundamentos teóricos e metodológicos, até mesmo para que, através desses conhecimentos e entendimentos, o professor possa ter seu ensino de qualidade para os seus alunos.

Quanto ao indicador Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, dos 39 que responderam à questão, 30,8% manifestaram estar satisfeitos com a maneira com que foi apresentado este item e 69,3% apresentaram satisfação muito baixa, baixa e média, demonstrando nitidamente que esses tipos de atividades, não são adequadamente desenvolvidos na formação continuada dos professores participantes.

No indicador Trabalho em grupo entre os participantes durante a formação, 59,0% colocaram-se na amplitude que compreende as satisfações muito baixa e média e 41,0%

manifestaram satisfação muito alta e alta. Pelos números, é mostrado que o trabalho em grupo não se desenvolve adequadamente na formação continuada, sendo um fator importante para os professores, o qual emerge como sua necessidade.

Com respeito ao desenvolvimento, após a conclusão do curso, de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes, bem como com o acompanhamento dos professores-formadores, mostra-se que 5 professores não responderam esse indicador e que quase 71,4% se colocam na amplitude que reúne os graus muito baixo, baixo e médio de satisfação, contra aproximadamente 28,6% que podem ser colocados na amplitude dos satisfeitos e muito satisfeitos. Mostra-se claro que esse tipo de atividade é realizado, mas não satisfatoriamente aos professores.

Dando sequência à análise dos dados, na Tabela 6, buscou-se investigar junto aos professores o grau de satisfação com as *Atividades de formação on-line*. Dos participantes, 4 optaram por não responder a questão, 36,1% afirmaram que se sentiram muito satisfeitos, mas 63,9% não estão satisfeitos com esta modalidade formativa.

Com isso, pode-se observar que provavelmente não estão aproveitando de maneira adequada as potencialidades oferecidas pela formação *on-line* para a capacitação dos professores, sendo que tal modalidade no contexto atual parece uma necessidade contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e inclusive do desempenho escolar dos alunos.

Demonstrando interesse em compreender o grau de satisfação dos professores público da pesquisa em relação às atividades *Planejamento das atividades de currículo e ensino*, somente em 38,2% a satisfação na formação apresentou muito alta, alta; 61,8% dos professores não atingiram grau de satisfação adequado quanto a esse indicador. Pelos indicadores, é possível observar o baixo grau de satisfação dos professores em atividades que propiciem a elaboração de projetos, isto é apresenta-se acentuada necessidade de se rever os processos formativos ofertados aos professores buscando incentivá-los a se envolverem mais e a participarem efetivamente da elaboração dos projetos escolares.

Ante essa perspectiva, os professores foram questionados com relação às suas *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*, somente 33 professores se dispuseram a responder e 15,2% colocaram que o grau de satisfação formativo diante da análise de sua prática docente é muito alto e alto; 84,8% não sentem satisfeitos com as atividades ofertadas nas formações para que seja possível a análise de sua atividade docente.

A *Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos* obteve um número muito reduzido de professores que se sentiram à vontade para responder o questionamento, sendo apenas 31 deles. Desses, 29,1% afirmaram que o grau de satisfação foi muito alto e alto; em 70,9%, a satisfação foi muito baixa, baixa e média. Refletir sobre os processos formativos é um ato e uma atividade necessários, em que, de acordo com Imbernón (2005, p.39), “[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

O próximo indicativo é relativo ao grau de satisfação formativa dos participantes quanto à realização de *Projetos de inovação pedagógica dentro da escola*, e quanto aos resultados, dos que responderam à questão, 31,3% apresentaram-se satisfeitos e 68,8% insatisfeitos com os processos formativos oferecidos.

Tabela 6 - Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação.	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam		
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL				
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	
TIPOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO															
Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores.	0	0,0	1	2,7	20	54,1	13	35,1	3	8,1	37	92,5	3	7,5	
Se participou, quais se aplicam	- Explicação da base teórica do curso pelo professor-formador.	0	0,0	5	12,5	21	52,5	12	30,0	2	5,0	40	100,0	0	0,0
	- Explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor-formador.	0	0,0	4	10,3	24	61,5	9	23,1	2	5,1	39	97,5	1	2,5
	- Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.	1	2,6	0	0,0	26	66,7	9	23,1	3	7,7	39	97,5	1	2,5
	- Trabalho em grupo entre os participantes.	0	0,0	5	12,8	18	46,2	13	33,3	3	7,7	39	97,5	1	2,5
	-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	17,1	19	54,3	7	20,0	3	8,6	35	87,5	5	12,5
22. Participação em atividades de formação on-line.	0	0,0	8	22,2	15	41,7	12	33,3	1	2,8	36	90,0	4	10,0	
23. Planejamento das atividades de currículo e ensino.	1	2,9	5	14,7	15	44,1	12	35,3	1	2,9	34	85,0	6	15,0	
24. Atividades específicas de planejamento de unidades didáticas, em grupo, que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.	2	5,6	3	8,3	25	69,4	5	13,9	1	2,8	36	90,0	4	10,0	
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.	1	3,0	5	15,2	22	66,7	5	15,2	0	0,0	33	82,5	7	17,5	
26. Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.	1	3,2	4	12,9	17	54,8	8	25,8	1	3,2	31	77,5	9	22,5	
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	3,1	3	9,4	18	56,3	10	31,3	0	0,0	32	80,0	8	20,0	
28. Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.	0	0,0	5	15,2	21	63,6	7	21,2	0	0,0	33	82,5	7	17,5	
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.	0	0,0	3	8,8	21	61,8	9	26,5	1	2,9	34	85,0	6	15,0	
30. Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.	0	0,0	0	0,0	14	36,8	21	55,3	3	7,9	38	95,0	2	5,0	
31. Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.	4	11,8	5	14,7	14	41,2	11	32,4	0	0,0	34	85,0	6	15,0	

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

	4	11,4	2	5,7	21	60,0	7	20,0	1	2,9	35	87,5	5	12,5
					33		17							
TOTAL	15	2,5	64	10,6	1	54,7	0	28,1	25	4,1	605	89,0	75	11,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

4.3 Satisfação quanto ao impacto da formação na aprendizagem do professor e do aluno

Tabela 7- 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	%
Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua.	0	0,0	0	0,0	17	45,9	19	51,4	1	2,7	37	92,5	3	7,5
Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	0	0,0	3	8,1	20	54,1	11	29,7	3	8,1	37	92,5	3	7,5
Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	0	0,0	2	5,1	13	33,3	22	56,4	2	5,1	39	97,5	1	2,5
Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem.	0	0,0	3	7,7	12	30,8	24	61,5	0	0,0	39	97,5	1	2,5
Domínio de critérios e procedimentos para organizar o ensino-aprendizagem.	0	0,0	0	0,0	16	42,1	22	57,9	0	0,0	38	95,0	2	5,0
Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos.	0	0,0	0	0,0	14	36,8	23	60,5	1	2,6	38	95,0	2	5,0
Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos.	0	0,0	2	5,0	14	35,0	22	55,0	2	5,0	40	100,0	0	0,0
Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar de forma individual e coletiva as práticas docentes.	0	0,0	0	0,0	16	41,0	22	56,4	1	2,6	39	97,5	1	2,5
Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	0	0,0	0	0,0	12	30,0	25	62,5	3	7,5	40	100,0	0	0,0
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	1	2,6	15	39,5	19	50,0	3	7,9	38	95,0	2	5,0
Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	0	0,0	2	5,0	14	35,0	21	52,5	3	7,5	40	100,0	0	0,0
TOTAL	0	0,0	13	3,1	163	38,4	230	54,1	19	4,5	425	96,6	15	3,4

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A Tabela 7 propôs, aos professores participantes da pesquisa, analisarem o impacto da formação em sua aprendizagem durante os processos dos quais participaram. É notório que a formação continuada pode-se apresentar de maneiras diferentes e de acordo como interesse e as necessidades do professor. É importante ressaltar que, nessa Tabela, não se obteve 100% de participação dos professores, isto é, dos 40 participantes, muitos não responderam aos questionamentos, o que prejudicou um quadro mais efetivo quanto ao impacto formativo dos mesmos.

O primeiro indicador apresentado nessa Tabela questionou aos participantes quanto à *Aprendizagem de habilidades práticas referentes a como ensinar conteúdos das disciplinas em que atua.*

Nesse indicador, 45,9% responderam que o grau de satisfação é muito baixo, baixo e médio; enquanto apenas 54,1 % afirmaram que o grau de satisfação foi alto. Diante do primeiro questionamento dessa Tabela, ficou clara a necessidade de se reverem as propostas formativas ofertadas aos professores, sendo que se apresentam incompatíveis com as verdadeiras dificuldades encontradas nas escolas.

O segundo indicador sobre a *disposição e capacidade de coordenar e colaborar com os demais docentes* foi respondido por 37 professores; dentre eles, 62,2% responderam que a formação recebida atingiu um grau de satisfação muito baixo, baixo e médio e, para 37,8%, o grau de satisfação foi alto para esse critério. Assim, fica claro que, na escola, o trabalho e a participação coletiva propiciam o compartilhamento de estratégias e conteúdos didáticos em função de um objetivo comum. Lado outro, os dados acima demonstraram um fato recorrente nas escolas: o professor participa das formações, no entanto, não compartilha e nem socializa em seu espaço de trabalho com seus pares. Isto é, as informações e conhecimentos adquiridos ficam restritos a quem os adquire, não sendo socializados e compartilhados entre os docentes.

O indicador referente ao impacto formativo quanto à *capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem* mostrou que 38,4% dos professores disseram que o grau de satisfação foi baixo e médio e 61,5% informaram um grau de satisfação alto e muito alto. O interesse e a motivação do aluno não são tarefas fáceis para o professor, do qual é exigido um esforço diante das resistências e das várias atividades que concorrem com a escola.

No quesito *melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem* escolar, 38,5% dos professores responderam que suas formações não satisfizeram suas expectativas e 61,5% informaram que o impacto foi alto. Nos dias atuais, o professor trabalha perante situações em que o ensino-aprendizagem decorre das posturas

formativas iniciais, exigindo uma prática significativa e contextualizada. No entanto, a formação continuada torna-se fator essencial para estes conceitos em relação ao aprendizado do aluno e ao seu desenvolvimento humano. A falha de muitos profissionais é se basear somente em seus conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, tornando assim ultrapassados e com conceitos obsoletos, acomodando-se dentro de sua prática escolar.

Outro indicador apresentado que podemos destacar na Tabela 7 condiz em compreender como as formações dos professores estão preparando-os para *compreender e sensibilizar para entender e trabalhar as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos* atendidos por eles. Como um assunto bem atual, a questão dos preconceitos está sendo esgrimida em diferentes vertentes e, na escola, o professor torna-se um facilitador para esse debate. Dos 40 participantes que responderam o questionamento, 63,1% se posicionaram com grau de satisfação formativo alto e muito alto; para 36,8%, o grau de satisfação apresentou-se baixo e médio para esse indicador.

Esse resultado surpreendeu; acredita-se que o tema torna-se abrangente e atual nas discussões formativas, elevando o índice de professores que se apresentam aptos para discussão com seus alunos.

Posteriormente, questionou-se a capacidade do professor em colaborar com os demais docentes dentro do seu espaço de trabalho, associando-se ao *desenvolvimento das atitudes e habilidades necessárias para pensar pessoalmente e com os demais sobre as práticas docentes*. Diante do exposto, 41,0% afirmaram que não se sentem satisfeitos com a formação recebida para o desenvolvimento deste indicador, e 59,0% se sentem satisfeitos. Logo, remete-se ao professor reflexivo, como sendo aquele que analisa sua prática teórica, termo proposto por Schön (1992). Sendo assim, o professor reflete sobre o que foi realizado, o resultado da ação e o pensamento leva-o a uma nova forma de se fazer, possibilitando a uma nova ação futura. Avaliando as suas experiências e os bons resultados obtidos pelo grupo possibilitará a troca de experiências e a melhoria nas práticas futuras.

Quanto à *capacidade de alcançar um bom ambiente de sala de aula e de estabelecer uma relação positiva com seus alunos*, somente 30% avaliaram que a formação não é satisfatória para este critério ser efetivado, e 70% afirmam que as formações apresentam parâmetros positivos para que esse fator seja efetivado em sala de aula. Acredita-se que conhecer o meio no qual esteja inserido, conhecer a realidade local em que seus alunos e as famílias vivem, aumentam as possibilidades de se compreender as situações sociais e culturais dos alunos.

Diante do indicador *abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação*, 60,0% responderam que o grau de satisfação foi alto e muito alto; e apenas 40,0% demonstraram que o grau de satisfação ainda é muito baixo, baixo e médio. As mudanças estruturais e políticas efetivadas na Educação instituem polêmicas e críticas quando não estudadas e compreendidas pelos docentes. Todos esses fatores acometem à ausência de uma formação específica, o que impossibilita o professor de reconduzir-se a uma qualificação ideal.

A aplicação da média ponderada para os resultados da Tabela 4 atingiu médias variáveis de 2,7 a 4,8, ou seja, perpassando do grau de satisfação baixo e médio para alto e muito alto. Os resultados confirmam uma variância positiva com respeito às demais tabelas, confirmando um impacto positivo da formação na aprendizagem dos professores.

Tabela 8 - 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.	0	0,0	2	5,0	14	35,0	23	57,5	1	2,5	40	100,0	0	0,0
Melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos.	0	0,0	0	0,0	20	50,0	19	47,5	1	2,5	40	153,8	0	0,0
Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	0	0,0	4	10,0	17	42,5	18	45,0	1	2,5	40	153,8	0	0,0
Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	0	0,0	1	2,5	25	62,5	13	32,5	1	2,5	40	153,8	0	0,0
Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles.	0	0,0	3	7,5	22	55,0	14	35,0	1	2,5	40	153,8	0	0,0
Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.	0	0,0	2	5,1	15	38,5	21	53,8	1	2,6	39	150,0	1	2,5
TOTAL	0	0,0	12	5,0209	113	47,3	108	45,2	6	2,51	239	99,6	1	0,4

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A última tabela propôs aos professores entrevistados que respondesse qual o ‘grau do impacto da formação continuada em relação ao ambiente de sala de aula e aprendizagem dos alunos’. Segundo García, os estudos sobre formação de professores e as pesquisas sobre o “aprender a ensinar”, indaga os processos pelos quais os professores geram conhecimentos e como os adquirem. Os processos de aprender a ensinar estabelecem a devida importância para a formação dos professores. Esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir o referido conhecimento (GARCÍA, 1998, p.54).

Foi questionado aos professores *a 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*; 40,0% afirmaram que o grau de satisfação para esse indicador prevalece muito baixo, baixo e médio nas formações frequentadas por eles e 60,0% afirmaram um grau de satisfação alto e muito alto para este indicador.

Quanto à *melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos*, 50,0 % responderam que o grau de satisfação é muito baixo, baixo e médio; enquanto que para 50,0 %, o grau de satisfação atingiu um nível alto e muito alto. Torna-se fator primordial um trabalho baseado no diálogo e na confiança, o que fará com que o aluno desenvolva iniciativas para novas estratégias de aprendizado e comunicação com a sociedade. Assim, para uma melhoria no clima em sala e um maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos, acredita-se que a formação continuada seja um fator direcionador para melhoria do exercício profissional do professor.

Relacionando ao indicador anterior, questionados quanto à satisfação formativa a respeito do *envolvimento, interesse e motivação dos alunos*, novamente apresentou baixa satisfação dos professores: 52,5% responderam que a formação não foi condizente com a melhoria em sua formação e possibilidades de estratégias motivacionais e somente 47,5% afirmaram se sentirem satisfeitos com a formação recebida em relação ao indicador citado.

Quanto à *melhoria do aprendizado e o desempenho dos alunos*, 65,0% não estão satisfeitos com a formação recebida e consideraram grau de satisfação muito baixo, baixo e médio; 35,0% consideraram o grau de satisfação alto e muito alto. seguido do item “Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos”, também no segmento inferior e “Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente”, 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;

Evidentemente, o que se mostrou é que as formações oferecidas aos docentes em geral não os estão motivando devidamente para uma mudança de comportamento dentro das salas de aula e com os alunos.

Existem vários fatores para esta concretização, entre os quais se descreve:

[...] a formação de professores tem de estar ligada às secretarias, que precisam ter uma relação mais orgânica com os centros formadores. Essa integração não pode ser pontual. Ela deve ter um planejamento de longo prazo que defina as necessidades de pessoal, seja em termos de perfil, seja em termos de oferta (para formação inicial e continuada), e também mecanismos para lidar com divergências e conflitos. (ABRUCIO, 2016, p.35-36)

Na sequência, os professores foram questionados sobre o impacto da formação para a *melhoria dos cuidados com os alunos com baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar esse desempenho*. Nesse item ficaram nítidas as falhas formativas quanto às estratégias e metodologias aplicadas nos cursos de formação de professores, nos dados mostraram que 62,5% não se sentiram satisfeitos, e somente 37,5% afirmaram que as formações colaboraram com alternativas que subsidiaram mudanças referentes ao baixo rendimento de seus alunos. Conforme o Artigo 9º da LDB (BRASIL, 2017), a União tem a incumbência de assegurar a avaliação do rendimento escolar, e em seus respectivos artigos 12 e 13, ressalta que, a forma de intervenção da escola para a recuperação dos alunos é de responsabilidade da instituição e dos profissionais que nela atuam. No entanto compete à escola e ao professor elaborarem suas propostas pedagógicas, trazendo modelos e estratégias no intuito de reforçar as avaliações aplicadas pelo sistema de ensino convenientes às necessidades dos alunos.

O último questionamento da Tabela 8 diz respeito às formações direcionadas para o grau de impacto quanto às *mudanças na concepção do ensino e a profissão de professor*. No indicador dessa seção de perguntas, os professores apresentaram um grau de satisfação elevado, perfazendo 43,6%; mas 56,4% ainda estão insatisfeitos com as formações.

O que se percebe ao longo dessas análises é que as necessidades formativas dos professores não estão sendo supridas devido às lacunas formativas, e que há urgência e reformas a serem executadas. A carreira do magistério ainda é banalizada neste País e reconhecida com descaso e desinteresse pela sociedade e pelas estâncias públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de formação de professores da Educação Básica como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Formação Profissional da Educação Básica determinam diretrizes e metas de valorização profissional, preconizando a formação inicial e continuada dos professores. Mesmo a legislação esclarecendo as formalidades legais, é notório que há vários desafios a serem cumpridos para se chegar a uma estrutura adequada quando se trata da formação de professores. Evidenciamos a precarização do trabalho docente, com planos de carreira inadequados, pisos salariais que não são cumpridos pelo Estado nem pelos municípios, falta de incentivo formativo no que se refere à formação continuada.

Diante das discussões elaboradas, esta pesquisa se empenhou em elaborar um diagnóstico das reais necessidades formativas dos professores da Rede Pública Municipal de Frutal. Nessa perspectiva, o trabalho de campo por meio da aplicação de um questionário com uma amostra significativa dos professores atuantes no Ensino Fundamental I de Frutal- MG, apresentou um diagnóstico das necessidades de formação continuada diante dos resultados obtidos e estruturados através de tabelas com amostras probabilísticas. Assinalou as necessidades mais relevantes apresentadas na pesquisa de campo com os professores, de acordo com as seções das tabelas apresentadas.

Como descrito no início desta pesquisa, o termo necessidade foi utilizado para caracterizar vontade, desejo, aspiração, um registro subjetivo no qual o professor não é determinado pela necessidade, e sim pelo que este sujeito busca e como se faz enquanto professor diante da sua formação inicial e continuada. Foram enumeradas as necessidades mais relevantes na pesquisa a fim de nortear as mudanças necessárias nas formações institucionais e foram apresentados dados pertinentes para futuras pesquisas sobre o tema.

Pontuaram-se as necessidades mais significativas apresentadas na pesquisa de campo com os professores, de acordo com as seções das tabelas apresentadas: conteúdo e atividades de educação continuada, contribuições para aprendizagem dos professores e o impacto sobre o ensino-aprendizagem do aluno.

Pelo que pôde ser notado quanto aos conteúdos de formação continuada os conhecimentos do conteúdo científico, o conhecimento do aluno e os conhecimentos pedagógicos carecem de ser priorizadas as formações de acordo com a realidade e as necessidades do professor público-alvo da pesquisa. Vimos a necessidade de as agências

formadoras realizarem ações formativas que viabilizem o desenvolvimento profissional docente, haja vista que a formação é um processo permanente e contínuo.

A análise dos tipos de atividades de formação continuada apresentou as necessidades mais relevantes como: melhoria das atividades oferecidas on-line, atividades específicas, atividades para implantação de projetos e de inovação pedagógica.

Quanto ao grau de aprendizado destes professores ao participarem das formações, detectou-se as necessidades que merecem ser priorizadas: aplicação de procedimentos conceitos em relação ao ensino-aprendizagem, habilidades necessárias para as práticas docentes.

Quanto ao grau de aprendizado destes professores ao participarem das formações, detectou-se as necessidades que merecem ser priorizadas: aplicação de procedimentos e métodos, conceitos em relação ao ensino-aprendizagem, habilidades necessárias para as práticas docentes.

Quanto à formação continuada dos professores que atuam nas escolas da rede pública municipal de Frutal, a pesquisa demonstra dados que necessitam urgentemente de mudanças. Apresentou em todos os indicadores uma elevada necessidade de melhoria, orientação para o trabalho em sala de aula e o aprendizado dos alunos. Ficaram nítidas as lacunas deixadas nas formações que tratam desta relação do trabalho do professor em sala de aula e as metodologias utilizadas para avaliar o aprendizado de seus alunos. De acordo com relato há oferta de formação pela Secretaria de Municipal de Educação, mas, quando acontece, não é considerada a real necessidade do professorado.

A formação continuada em serviço, nas escolas pesquisadas, acontece também por meio de módulos de estudo quinzenais de maneira obrigatória, mas nem sempre prazerosa. Pelos resultados analisados na pesquisa, este momento formativo que acontecem nas reuniões, não são suficientes para uma prática de excelência. Também não atende às necessidades dos professores. Dentro deste espaço formativo realizado pela própria escola, responsável por acompanhar e direcionar as atividades junto aos professores, não há integrantes da equipe de especialistas da SME e nem mesmo com formação adequada para tanto. Logo, muitos professores se sentem despreparados em executar atividades junto ao grupo de alunos, praticando atividades utópicas e que não condiz com contexto escolar apresentado.

Através dos dados, podemos observar que mesmo relatando que estão satisfeitos com os cursos proporcionados, os pesquisados demonstram algumas necessidades como falta de oferta para “todos” professores. Isso se dá em relação aos cursos que envolvem assuntos de inclusão e diversidade que, de acordo com relatos, são ofertados apenas aos professores que

trabalham mais diretamente com o aluno especial, como exemplo, professores de AEE e de apoio; o professor atuante do ensino regular sente a necessidade de estar sendo preparado para

Quanto às necessidades de interação em relação às tecnologias, os professores relataram que há disponibilidade, sim, dos meios tecnológicos, mas não são ofertadas formações específicas, para que os mesmos possam ser orientados a fazer uso de maneira correta desses meios; logo, sentem-se despreparados, para repassarem esses conteúdos relacionados à tecnologias aos alunos.

Pelo que pôde ser observado, quanto aos conteúdos de formação continuada, os conhecimentos do conteúdo científico, o conhecimento do aluno e os conhecimentos pedagógicos necessitam ser priorizados nas formações para o trabalho no Ensino Fundamental.

Quanto ao grau de aprendizado destes professores ao participarem das formações, detectaram-se as necessidades que merecem ser priorizadas: aplicação de procedimentos e métodos atualizados, conceitos em relação ao ensino-aprendizagem, habilidades necessárias para as práticas docentes.

Em todos os indicadores, foi destacado uma melhor orientação para o trabalho em sala de aula e o aprendizado dos alunos apresentou elevada necessidade de melhoria conforme os dados apresentados pelos professores. A análise dos tipos de atividades de formação continuada apresentou as necessidades mais relevantes como: melhoria das atividades oferecidas para uso de tele centros, atividades específicas em educação especial, atividades para implantação de projetos e de inovação pedagógica. É totalmente perceptivo que os professores não participam de cursos ofertados pela Secretaria de Educação, não se organizam em grupos de estudos, e poucos têm o hábito de leitura. Os professores consideram altamente necessária a participação de especialistas e pesquisadores da área de Educação nestas atividades formativas realizadas por eles.

A formação continuada em serviço, processo com carga horária obrigatória nas escolas do Município no qual é realizado em módulos de estudo quinzenalmente, deveria ser um momento prazeroso e convidativo, mas, nem sempre isso acontece. Pelos resultados analisados na pesquisa, este momento formativo também não atende às necessidades dos professores, conforme resultados sobre o impacto da formação na aprendizagem dos professores. Entende que este momento na escola propicia a troca de informações e a discussão de temáticas como currículo, didática, interdisciplinaridade, ensino aprendizagem, entre outros que corroborem entre os docentes o desenvolvimento de novos procedimentos e métodos. De acordo com relatos, mesmo com esses momentos, as necessidades formativas não são supridas

logo, muitos professores se sentem despreparados em executar atividades junto ao grupo de alunos, praticando muitas vezes atividades utópicas.

A Secretaria Municipal de Educação investe parcialmente apoiando o professorado em formações por meio da parceria município e universidade, conhecida como Universidade Aberta do Brasil.

Futuramente pretende-se apresentar os dados da pesquisa ao grupo responsável por questões pedagógicas da SME, com intuito de estar revisando e priorizando cursos específicos nessa área. Acredita-se que a pesquisa abra uma série de possibilidades para pesquisas futuras, no que se refere à formação continuada de professores nas escolas da Rede Pública Municipal de Frutal, ao investimento dos professores em sua formação, aos cursos, às metodologias de ensino e material didático condizentes com a realidade educativa das escolas públicas municipais.

Diante dessas constatações, percebemos uma distância entre o discurso legal e a realidade efetivada nos programas de formação continuada de professores, com a existência de lacunas no sistema educacional de ensino, devido a uma ausência de formação que seja oportuna. Nesse processo, aponta-se para a sujeição muitas vezes de um planejamento feito, longe do dia a dia problemático e das práticas das salas de aula, o que impede a articulação da formação dos profissionais a partir de uma sequência de conhecimentos que podem ser acionados no percurso do exercício da profissão.

Entendendo que a análise crítica da realidade existente é imprescindível para sua transformação, pretendemos, com o presente trabalho, colaborar para essa transformação, oferecendo perspectivas e reflexões até então pouco exploradas na literatura sobre a formação de professores do Ensino Fundamental I. Em decorrência, entendemos que “modelos únicos” não apenas não respondem à diversidade e à desigualdade de nossa Nação, como representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da Educação para nosso País.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALONSO, Maria Luisa. Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 1998.
- ANDRÉ, M. Formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV, A. Neto (orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTOLÍ, V. B.; MUÑOZ, F. I.; RODRIGUEZ, B. F. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 5, n. 2, p 1-24, 2001.
- AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia; (orgs.). **A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Educação básica no século XXI: tendências e perspectivas. **Revista Impulso**, Piracicaba, 16(39), p. 37-55, 2005.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, Número Especial, p. 1039-1066. 2005.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**, comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Serie Legislação. Brasília: Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Série Legislação n. 125. Brasília: Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988a.
- Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.
- _____. Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, SEB/ DPE/COEF, jul. 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: out. 2018.
- _____. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 1996a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 24 abr. 2018.

CARDOSO, F. H. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CATUNDA, Rosângela; NETO, Edgard Pedreira de Cerqueira. **Times de Trabalho Autodirigido**. São Paulo Editora Pioneira, 1996.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 111-129.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DAVES, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola: Desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DE LA TORRES S. e BARRIOS Ó. **Curso de Formação para Educadores**, São Paulo, Madras Editora Ltda., 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 1999.

DICIONÁRIO do Aurélio Online. **Documento**. Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com/Documento.html>. Acesso em: 29 dez. 2018

DOURADO, Luís Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

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

FLEURY, Maria Tereza. **Processo e relações de trabalho no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Dialogia**. São Paulo, vol.7, n.1, p.63-76, 2008.

GALINDO, Camila José. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90295/galindo_cj_me_arafcl.pdf;jsessionid=FFA54CF7670583C6C231C79886F63D49?sequence=1. Acesso em: dez. 2018.

GARCÍA, C. Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, E. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Rio de Janeiro, 2006.

GATTI, B. A. Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2014.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. Relatório final. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, 2013** Disponível em: www.academia.edu/33850610. Acesso em: 03set. 2018.

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

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo:SP: Cortez, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: Andréa Maturano Longarezi; Roberto ValdésPuentes (orgs.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 11-50. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos. **Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental**. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 2013. P. 73-94.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimp. São Paulo: Atlas: 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Pesquisa bibliográfica e resumos**. In: *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2006, Recife/PE. Anais eletrônicos. 2006, p. 363-377.

MENEZES, Ebenezzer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 26 de jun. 2018.

MINAYO, Maria C. (Org.) **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Prova Brasil 2011**–Microdados. Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**- PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pne>. Acesso em: out. 2018.

NETO SHIGUNOV, A. (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p.23.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Editora Artmed: Porto Alegre, 2002.

PICININI, C. et al. PNE e trabalho docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira, 12, 2014, Caxias-Maranhão. **Anais...Caxias, CESC**, 2014. p.1585- 1600. Disponível em: <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/anais.html>. Acesso em: 6 out.2018.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In.: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008. cap. 3, p. 47 – 60.

PRADA, Luís Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

QEd. **Dados do Ideb/Inep 2017**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: maio 2019

RAMALHO, L. B; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RELATÓRIO “**De olho nas metas**”: Primeiro relatório de acompanhamento das 5metas do movimento Todos pela Educação. Dezembro de 2008. Movimento Todos Pela Educação. Coordenação geral: Mozart Neves Ramos e Viviane Senna. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 14 out. 2018.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades de formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, M. A. **Necessidades de formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário**. Universidade de Lisboa, Lisboa: 1991.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Mariadel Pillar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. dos. **Formação de professores e as estruturas multiplicativas: reflexões teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica**. In: II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da AMPAE (1961-2011). São Paulo: AMPAE, 2011.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação** (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n° 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**: Washington, v. 15, n.2, p.4-14, February 1986,.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (orgs.). **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **A Constituição e o Supremo**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=>%201888>. Acesso em: 17 out. 2018.

ANEXOS**ANEXO A- FICHA PARA 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(a) 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 precisa 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(a) pesquisador(a): Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo(a) pesquisador(a). Devem aparecer em parágrafos à parte e ser colocadas entre colchetes [].

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 B - FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS	
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>	
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>	
<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(a) pesquisador(a):</u>	
<u>Nome do(a) 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. 5. 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(a) pesquisador(a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [].

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 – C 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): PATRICIA MARA ALMEIDA GARCIA (patriciamara2007@hotmail.com)

Orientadora: ADRIANA RODRIGUES (adriana.rodriques@uniube.br)

Título da pesquisa: Diagnóstico de Necessidades de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I de Frutal-MG

QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES⁹¹

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
- 4. Mestre
- 5. Doutor

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

⁹⁰O 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.

() 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, das 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) de 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 à formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Temas relativos à 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 neste bloco).

II.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO:

Avalie o seu **GRAU DE SATISFAÇÃO** com atividades de formação das 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 professor-formador. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.4 Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- 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 *on-line*.
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 sejam positivas.	<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.
48. Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles.
49. Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.

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.
- 50.2 Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à 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).

OBRIGADO(A) POR SUA PARTICIPAÇÃO.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Identificação (RG) do participante da
pesquisa: _____

Identificação (RG) do responsável: MG-8.070.991

Título da pesquisa: **Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I em Frutal-MG.**

Onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisadora Responsável: Patrícia Mara Almeida Garcia, e-mail: patriciamara2007@hotmail.com

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 para participar da pesquisa intitulada **DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM FRUTAL-MG**, desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Mara Almeida Garcia, e orientada pela Prof.^a Dra. Adriana Rodrigues.

Esse projeto integra um grupo de pesquisas que almeja realizar um diagnóstico de necessidades formativas dos professores de Minas Gerais. Na singularidade dessa investigação, toma-se como objeto de estudo as necessidades de formação continuada considerando-as como parte importante do planejamento de ações para a qualidade da Educação e do desenvolvimento profissional docente. Portanto, interessa-nos identificar e compreender quais são as necessidades de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental I, da Rede Pública Municipal, na cidade de Frutal -MG.

Se aceitar participar deste estudo, você responderá a um questionário contendo questões abertas e fechadas. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins

científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos, garantindo-se assim a confidencialidade que deve existir na pesquisa científica.

De posse desse termo de consentimento, entregue pela pesquisadora responsável, faça uma leitura prévia, antes da aplicação do questionário, o qual poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não. Pela sua participação na pesquisa, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

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.

Nome do sujeito da pesquisa

Patrícia Mara Almeida Garcia- pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Quadro com os comentários dos participantes em relação a cada bloco

Código	Em relação ao conteúdo da Formação (Bloco II)
P2	Aulas práticas, oficinas de grupos elaborados pelo próprio grupo.
	Em relação às atividades de Formação (Bloco II)
P4	Curso relacionado a tecnologia em sala de aula.
P8	Curso de aperfeiçoamento para professores nas séries que ministram as aulas, com atividades lúdicas.
P9	Gostaríamos que tivesse um curso para os professores regentes, quando tem alunos com necessidades especiais, oficinas.
P16	Necessita de Workshops Bimestrais para animar, alavancar os professores em relação ao livros adotados nas Instituições de Ensino; Oficinas, Laboratórios para mesclar a rotina, a mesmice com o "novo", trazido por especialistas da área.
P17	Cursos de capacitação para professores regentes que atuam com crianças portadoras de necessidades especiais.
P18	Hoje em dia, com a carga horária que temos que cumprir (falta de valorização profissional), é quase impossível que o professor tenha tempo para se aperfeiçoar.
P29	Necessita mais de apoio durante o percurso escolar como lidar com os pais e como trabalhar na sala de aula.
P30	Devido à desvalorização salarial, temos que trabalhar jornadas duplas, o que atrapalha a busca por novos aprendizados por falta de tempo.
P37	Cursos com oficinas, aulas práticas.
P38	Cursos com oficinas práticas e pessoas com experiência para atuação.
P40	Necessitamos de cursos de como lidar com as famílias dos alunos.
	Em relação às aprendizagens dos professores (Bloco III)
P29	Precisa repensar em dar oportunidades de curso para todos professores regentes, assim todos possam ter formação tais como na área sala de recursos.
P30	Quando são oferecidos cursos, os temas não são relevantes. Os cursos deveriam ser opcionais.
P31	Os cursos não deveriam ser obrigatórios.
P40	Faltam cursos para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais.
	Em relação às aprendizagens dos alunos (Bloco IV)
P30	Os cursos que nos foram oferecidos tiveram pouca motivação para a formação do aluno e muita burocracia.
P31	Não tivemos formação em relação à motivação do aluno.
	Em relação às demais atividades de Formação
P15	Capacitação para o professor regente.
P17	Capacitação para professores regentes sobre inclusão.
P28	Que venham mais cursos de capacitação para os docentes, com a finalidade de aprimorar e impactar a aprendizagem dos alunos.
P29	Já teve alguns cursos, mas não é uma formação contínua. Necessita repensar mais em como investir nas tecnologias, porém ensinar o professor como lidar com os alunos ao ensinar na sala de telecentro. Mais cursos contínuos.
P30	Faltam cursos voltados para área tecnológica, inclusão para os professores que são regentes de sala. Falta também oferta de cursos sobre aceitação e domínio sobre

	dependências químicas na família.
P31	Falta cursos de aperfeiçoamento para professores na parte de tecnologia, uso do telecentro.
P37	Cursos sobre tecnologias, cursos de artes(dramatização, dinâmicas, danças, músicas. Cursos de Libras e Braille.
P38	Mais cursos para uso de tecnologias da informação, oficinas matemáticas, artes(dramatização, dança, música(instrumentos musicais).
P40	Não é oferecida capacitação de gestão da convivência esolução de conflitos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.