



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

Tays Fonseca

**NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES:  
CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA  
SIGNIFICATIVA**

Presidente Prudente - SP  
2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

Tays Fonseca

**NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES:  
CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA  
SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública  
Orientadora: Prof. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente - SP  
2022

F676n

Fonseca, Tays

Necessidades formativas docentes : construção de uma formação contínua significativa / Tays Fonseca. -- Presidente Prudente, 2023  
227 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Necessidades formativas. 2. Docentes. 3. Formação contínua em  
serviço. 4. Anos finais. 5. Ensino Fundamental II. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Título:

AUTORA: TAYS FONSECA

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)  
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

  
Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Prof. Dr. PAULO FIORAVANTE GIARETA (Participação Virtual)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

VIDEOCONFERÊNCIA

Presidente Prudente, 21 de novembro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão se estende a muitas pessoas, igualmente importantes que, cada qual a sua maneira, forneceram-me apoio fundamental para eu estar onde me encontro hoje.

Primeiramente, agradeço a Deus que, por meio de sua grandeza infinita, se mostra a mim através das pessoas, da natureza que me cerca e dos inúmeros encontros diários que se tornam a base de meu aprendizado para a vida.

Agradeço a meus pais, Neide e Sebastião, meus amores verdadeiros, por sempre me acompanharem à cidade de Presidente Prudente ao longo do curso de Mestrado para que eu pudesse realizar os meus estudos. Agradeço aos meus irmãos, Renan e Ítalo, com profundo carinho, por também estarem por perto e compartilharem comigo a alegria da realização desta importante etapa em minha vida.

Agradeço muito à minha orientadora, professora Vanda, que mudou a minha visão a respeito da docência no ensino superior, por seu olhar entusiasmado, inteligente, afetuoso e humilde, por meio de sua postura genuinamente docente e inspiradora.

Agradecimento profundo aos professores das disciplinas do PPGE/UNESP, Alberto, Elianeth, Rodrigo e Tuim, que me ensinaram novas formas de raciocinar, questionar, escrever e formular o pensamento, auxiliando-me a refletir criticamente sobre a realidade que me rodeia e sobre a minha própria constituição. E, novamente, ao professor Alberto e ao professor Fusari pelas contribuições na banca de qualificação e questionamentos que me auxiliaram a ir em busca de respostas para avançar na composição final do trabalho. Acrescento, por fim, a minha gratidão ao professor Paulo Fioravante Giaretta, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por aceitar em participar como banca na defesa de minha dissertação, por responder com prontidão e solicitude o convite.

O meu obrigado às secretárias da pós-graduação, Cíntia e Ivonete, por sempre estarem disponíveis a dirimir as minhas dúvidas.

Agradeço às diretoras da Escola Estadual Fernando Corrêa, Sonia e Selma, pelo apoio e abertura que me foram dados durante a minha jornada, nesta tarefa desafiadora que é conciliar o trabalho e os estudos. Principalmente, agradeço por me ensinarem no convívio diário que os conteúdos escolares devem ser ofertados por meio do respeito às regras e pelo amor ao ensino.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, professores, profissionais que sempre lutam, aula a aula, por uma educação de qualidade e pela valorização de nossa profissão. Agradeço aos muitos amigos que conheci ao longo da realização do curso de Mestrado, colegas de classe e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE) da FCT/UNESP pelo convívio agradável, pelas ricas trocas de experiências e de conhecimentos.

Obrigada a todos!

*Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.*

João Guimarães Rosa

FONSECA, Tays. **Necessidades Formativas Docentes: Construção de uma Formação Contínua Significativa**. 2022. Dissertação (Mestrado) – UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2022.

## RESUMO

Nesta presente pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia- Unesp, na linha 4 “Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública”, o problema da investigação é: o que os docentes que atuam em uma escola pública estadual de anos finais do Ensino Fundamental desejam de um Programa de Formação Contínua em Serviço? Para tanto, o objetivo geral consiste em refletir sobre a formação contínua em serviço, a partir dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos) de uma escola da educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul na cidade de Três Lagoas, MS. Os objetivos específicos são: definir o conceito de formação contínua em serviço, compreender a normatização para alguns aspectos da formação contínua em serviço na legislação e em documentos oficiais em âmbito nacional e no estado pesquisado; caracterizar o perfil dos professores atuantes nesta unidade escolar específica; identificar as condições de trabalho docente e as expectativas acerca dos encontros de formação contínua a partir do contexto escolar, bem como mapear princípios gerais que possam colaborar para a organização de encontros mais significativos. Na construção do referencial teórico, foram desenvolvidos principalmente estudos sobre os condicionantes sócio-históricos, o papel da escola pública e do professor, formação e formação contínua em serviço. A abordagem qualitativa foi escolhida para nortear a investigação, fazendo uso da pesquisa bibliográfica, da análise documental, do questionário e do grupo focal como instrumentos metodológicos de construção da posição teórica, da coleta e de análise dos dados. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com as produções acadêmicas sobre formação contínua em serviço de professores, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Realizamos a análise documental na legislação (LDB/96, Resoluções do CNE, Leis Federais e Estaduais e PNE 2014-2024), no Censo Escolar Brasileiro da Educação Básica de 2021, na Avaliação Institucional Interna da escola investigada e em seu Projeto Político Pedagógico. O questionário foi aplicado em 2021 aos 26 (vinte e seis) professores da escola pesquisada para traçar o perfil docente e convidar os sujeitos para a próxima etapa da pesquisa. O grupo focal foi realizado com 8 (oito) professores, que discutiram os temas em forma de entrevista coletiva, refletindo sobre a contribuição da formação contínua em serviço para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola (NÓVOA, 1992). Os resultados apontam que a formação contínua, muitas vezes, não atende às expectativas docentes, pois suas necessidades formativas evoluem juntamente com as permanentes mudanças do contexto educacional. Por conseguinte, diversos temas e metodologias ficam aquém das expectativas, contribuindo apenas para mudanças pontuais e para a sensação de que, nas palavras dos sujeitos, “perde-se muito tempo”. Faz-se urgente a construção de programas de formação contínua em serviço que partam de um diagnóstico dos interesses docentes, que apresentem uma linha com temáticas de estudos coerentes e sequenciados, que possam servir de apoio à melhoria da *práxis* pedagógica e que, ao final, resultem em certificação aos seus participantes.

**Palavras-chave:** necessidades formativas; docentes; formação contínua em serviço; anos finais; Ensino Fundamental II.

FONSECA, Tays. **Teacher's Training Needs: Searching Meaningful Teachers' Trainings**. 2022. Master's Paper – UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus of Presidente Prudente, 2022.

## ABSTRACT

This paper, written in the Postgraduate Program in Education of the School of Sciences and Technology - Unesp, in the fourth field of studies named "Education professionals' teachers' training, educational policies and public school", presents the following question: what do teachers who work in a state public school in the final years of the secondary school wish from an in-service teachers' educational training? To answer that, the aim is to think about the in-service teachers' educational training, from the perspective of these public elementary state school teachers (from 6th to 9th grades) of a school in Três Lagoas city, in the state of Mato Grosso do Sul, MS. The specific goals are: to define the concept of in-service teachers' educational training, to verify some of its aspects according to the laws for the subject in the Brazilian legislation with national and state official documents; to describe the profile of the teachers who work in this specific school; to identify the teachers' working conditions and expectations about in-service teachers' educational meetings at school, as well as to find general themes that can collaborate to the organization of more meaningful meetings. The theoretical frame was mainly composed by studies about the socio-historical conditioning factors, the role of the public school and the teachers, teachers' training and in-service educational teachers' training. The qualitative approach was chosen to guide the investigation through bibliographic research, document analysis, a questionnaire, and a focus group as methodological tools for building the theoretical position, data collection, and data analysis. The bibliographical research was developed by checking academic productions about continuous in-service teachers' training. To this purpose, we used the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). We carried out the documental analysis based on several laws (LDB/96, Resolutions from the CNE, Federal and State Laws and on the PNE 2014-2024), on the Brazilian School Census of Basic Education 2021, on the Internal Institutional Evaluation of the school, on its Political Pedagogical Project and on the "Questionnaire 2021", specifically written for this investigation. The questionnaire was answered by the 26 (twenty-six) teachers of the school to outline the teaching profile and invite them to take part in the focus group. Eight teachers volunteered to discuss the themes in a collective interview, reflecting on the contribution of in-service teachers' training to their personal, professional, and organizational development at school (NÓVOA, 1992). The results indicate that, most of the times, school training courses do not meet the teachers' expectations, as their formative needs evolve with the changes of the educational context. Therefore, several themes and methodologies of the meetings end up falling short of expectations, making only occasional educational changes and the feeling remains as, in the words of the participants, "it is a waste of time". It is very necessary to build up in-service training programs that start from a diagnosis of the teachers' interests, which present a line with coherent and sequenced study themes which may serve as a real support for the improvement of the teachers' performance in classes and, at the end, will be able to certificate the participants.

Keywords: formative needs; teachers; in-service teachers' training; final years; Secondary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - localização de Três Lagoas, MS.....	108
<b>Figura 2</b> - bairro Lapa, cidade de Três Lagoas.....	109
<b>Figura 3</b> - fachada “EE Fernando Corrêa”, anterior à reforma de 2021.....	109
<b>Figura 4</b> - entrada principal.....	109
<b>Figura 5</b> - lista de amostragem – último livro.....	131
<b>Figura 6</b> - lista de amostragem - último filme.....	131
<b>Figura 7</b> – Matriz Curricular/2022 do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de MS.....	152
<b>Figura 8</b> - Matriz Curricular/2017 do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de MS.....	155
<b>Figura 9</b> - quantitativo de horas-aula e de horas-atividade .....	169
<b>Figura 10</b> - formação continuada/sala de aula.....	192
<b>Figura 11</b> - foto dos educadores participantes da pesquisa .....	228

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisa bibliográfica.....	26
<b>Tabela 1</b> – Índice de recebimentos/devolutivas dos questionários.....	43
<b>Quadro 2</b> – Instituições em nível superior cursadas na pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado).....	181

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Faixa etária (geral).....	114
<b>Gráfico 2</b> - Número de docentes, anos finais EF, faixa etária e sexo (Brasil), 2020....	119
<b>Gráfico 3</b> - Faixa etária dos docentes da escola (geral).....	120
<b>Gráfico 4</b> - Faixa etária dos docentes do EF II .....	120
<b>Gráfico 5</b> - Estado civil dos professores do EF II.....	124
<b>Gráfico 6</b> - Número de filhos - professores do EFII .....	125
<b>Gráfico 7</b> - Naturalidade dos professores do EF II .....	127
<b>Gráfico 8</b> - Atividades culturais ou de lazer dos professores do EF II .....	129
<b>Gráfico 9</b> - Formação em nível superior.....	140
<b>Gráfico 10</b> - Ano de conclusão do curso em nível superior.....	141
<b>Gráfico 11</b> - Tempo total de serviço no magistério.....	142
<b>Gráfico 12</b> - Instituição em nível superior frequentada pelos docentes.....	143
<b>Gráfico 13</b> - Ano de conclusão do curso de segunda graduação.....	144
<b>Gráfico 14</b> - Quantidade de professores do EF II por disciplina.....	151
<b>Gráfico 15</b> - Quantidade de professores por área do conhecimento.....	153
<b>Gráfico 16</b> - Anos/turmas de atuação dos docentes.....	156
<b>Gráfico 17</b> - Exercício da docência conforme as etapas de ensino.....	157
<b>Gráfico 18</b> - Tempo de serviço no magistério.....	158
<b>Gráfico 19</b> - Tempo de trabalho na instituição de todos os professores.....	160
<b>Gráfico 20</b> - Tempo de trabalho na instituição dos professores do EF II.....	161
<b>Gráfico 21</b> - Jornada total de trabalho na educação (horas/semana) .....	167
<b>Gráfico 22</b> - Aspectos positivos dos cursos de formação contínua para a atuação profissional.....	171
<b>Gráfico 23</b> - Aspectos negativos dos cursos de formação contínua para a atuação profissional.....	172
<b>Gráfico 24</b> - Temas Transversais e Didáticos que os docentes se sentem melhores preparados para ensinarem em sala.....	176
<b>Gráfico 25</b> - Temas que a formação contínua docente deve contemplar.....	177
<b>Gráfico 26</b> - Ano de conclusão da formação acadêmica complementar graduação.....	180
<b>Gráfico 27</b> - Participação em cursos de formação contínua entre 2019 e 2021.....	183
<b>Gráfico 28</b> - Tema ou curso mais significativo abordado nos encontros de formação contínua.....	185

<b>Gráfico 29</b> - Tema ou curso que não foi significativo nos encontros de formação contínua.....	186
<b>Gráfico 30</b> - Como é realizada a formação contínua neste espaço escolar.....	192
<b>Gráfico 31</b> - Temas mais relevantes para futuros encontros de formação contínua.....	194

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABdC = Associação Brasileira de Currículo
- AEMS = Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul, Faculdades Integradas
- ANFOPE = Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE = Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED = Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD = Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC – Formação Continuada = Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica
- CAE = *Certificate of Advanced English* (“Certificado de Inglês Avançado”)
- CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Capes = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES = Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE = Conselho Estadual de Educação
- CEFAM = Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEI's = Centros de Educação Infantil
- CESP = Companhia Energética de São Paulo
- CFOR = Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
- CNE = Conselho Nacional de Educação
- CNE = Conselho Nacional de Educação
- CONEP = Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
- CPTL = Campus de Três Lagoas
- CRE-12 = Coordenadoria Regional de Educação, região 12
- D.O = Diário Oficial
- DCN's = Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
- Deed = Diretoria de Estatísticas Educacionais
- EaD = Educação a Distância
- EE = Escola Estadual
- EF II = Ensino Fundamental II
- EJA = Educação de Jovens e Adultos

EM = Ensino Médio

EUA = Estados Unidos da América

FCE = *First Certificate of English* (“Primeiro Certificado em Inglês”)

FNPE = Fórum Nacional Popular de Educação

FORUMDIR = Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas

FUNRIO = Fundação de Apoio a Pesquisa, Ensino e Assistência à Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e ao Hospital Universitário Gaffrée e Guinle da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

GEPEPPE = Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e Profissionais da Educação

HEM = Habilitação Específica para o Magistério

IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IESs = Instituições de Ensino Superior

IFMS = Instituto Federal de Tecnologia (IFMS)

Inep = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea = Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC = Ministério da Educação e Cultura

MPE = Ministério Público Estadual

OBMEP = Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE = Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN's = Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF = *portable document format* (“documento em formato portátil”)

PDPI = Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos

PEI = Programa de Ensino Integral

PFOM = Programa de Formação *Online* de Mentores

PIBID = Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIC = Programa de Iniciação Científica

PNE = Plano Nacional de Educação

PNLD = Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPC = Projeto Pedagógico do Curso

PPGE/FCT = Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia

PPP = Projeto Político Pedagógico

PSTDP = *Public School Teacher Development Program* (“Programa de Desenvolvimento para os Professores da Escola Pública”)

PUC = Pontifícia Universidade Católica

RDPI = Regime de dedicação plena e integral

REE = Rede Estadual de Ensino

RELO = Regional English Language Office (“Escritório Regional de Língua Inglesa”)

RPS = Reuniões Pedagógicas Semanais

SAEB = Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SED/MS = Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SGDE = Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE)

STE = Sala de Tecnologias Educacionais

TALIS = *Teaching and Learning International Survey* (“Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem”)

TCLE = termo de consentimento livre e esclarecido

TCTs = Temas Contemporâneos Transversais

TKT = *Teaching Knowledge Test* (“Teste de Ensino em Língua Inglesa”)

TST = técnico de suporte em tecnologia

UFFS = Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMS = Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSCar = Universidade Federal de São Carlos

UNESP = Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1	CONSTRUÇÃO COMO PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA E PESQUISADORA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	19
1.2	INTERLOCUÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS.....	25
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	31
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS.....</b>	<b>33</b>
2.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	35
2.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	37
2.3	QUESTIONÁRIO.....	39
2.4	GRUPO FOCAL .....	47
2.5	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	52
<b>3</b>	<b>O EDUCADOR POLÍTICO NA ESCOLA CONTRADITÓRIA.....</b>	<b>54</b>
3.1	O CARÁTER CONTRADITÓRIO DA ESCOLA.....	58
3.2	O COMPROMISSO POLÍTICO DO EDUCADOR.....	61
3.3	O COMPROMISSO POLÍTICO E COLETIVO DE EDUCADORES EM CONTEXTO.....	66
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>71</b>
4.1	O CONCEITO DE FORMAÇÃO.....	72
4.2	ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	76
4.3	OS NÍVEIS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	84
4.4	SOBRE A FORMAÇÃO COMPLEMENTAR.....	86
4.5	SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO.....	97
4.6	NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES.....	102
<b>5</b>	<b>ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA – CARACTERIZAÇÃO.....</b>	<b>108</b>
5.1	A ESCOLA.....	109

5.2 OS ESTUDANTES.....	115
5.3 OS PROFESSORES.....	120
<b>6 FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>138</b>
6.1 FORMAÇÃO INICIAL .....	139
6.1.1 FORMAÇÃO INICIAL: DADOS DO CURSO DE NÍVEL MÉDIO .....	140
6.1.2 FORMAÇÃO INICIAL: DADOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO .....	142
6.2 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL .....	152
<b>7 FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>169</b>
7.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO E DE CARREIRA .....	169
7.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	173
7.2.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA FORA DO ESPAÇO DA ESCOLA.....	181
7.2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA NO ESPAÇO DA ESCOLA.....	187
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>213</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 2021 .....	214
APÊNDICE B – QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL 2022 .....	220
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	221
<b>ANEXOS.....</b>	<b>226</b>
ANEXO A: CALENDÁRIO ESCOLAR/2022.....	227

# 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta seção consiste em trazer à superfície a minha história pessoal e profissional, demonstrando os caminhos que percorri até o momento em que a presente pesquisa passou a ter relevância, sendo imprescindível para contribuir com o processo de constituição. Por meio desta narrativa, explico as formas pelas quais meu percurso de vida e o meu objeto de pesquisa designam, neste momento, fenômenos imbricados.

## 1.1 CONSTRUÇÃO COMO PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA E PESQUISADORA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

*A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.*  
(PARACELSO<sup>1</sup>, século XVI)

A epígrafe escolhida para iniciar este tópico antecipa a ideia principal que se pretende analisar ao longo deste estudo: a formação contínua em serviço de professores da Educação Básica.

Comecei a lecionar no ano de dois mil, em Três Lagoas – MS, aos 18 anos, em uma escola de idiomas quando estava concluindo o meu curso de inglês. Contratada e registrada como “professora de línguas”, assumi o trabalho como minha profissão e, por gostar do ritmo da escola e dos estudantes, além do apreço pela escrita, leitura e ensino, prestei o vestibular para Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). No início de minha atuação docente, a formação assumia duas características: primeiramente, eu precisava aprimorar o domínio da língua inglesa para me estabelecer como uma das professoras de referência do quadro da escola e, além disso, o curso na universidade forneceria o certificado para validar a minha atuação. Em dois mil e sete, fui aprovada em concurso público, tornando-me professora de inglês na Rede Estadual e, no mesmo ano, passei a atuar em uma outra escola de línguas. Embora as estruturas apresentassem diversas peculiaridades, as minhas reflexões centravam-se sobre a realidade, pensando o processo de ensino-aprendizagem como algo a ser constantemente adaptado, modificado e/ou aprimorado. Como implementar o material e as habilidades que possuo para melhorar a compreensão dos conteúdos? Quais

---

<sup>1</sup> Epígrafe utilizada por István Mészáros para iniciar o primeiro capítulo do livro “A Educação para Além do Capital”. São Paulo: Boitempo, 2005.

estratégias poderiam ser adotadas para trabalhar a oralidade com um número maior de estudantes em sala? Se a estrutura física é semelhante (carteiras, livros e um som de áudio), a duração das aulas por si só seria preponderante para o desenvolvimento da fluência? Eu acreditava que, como as condições materiais constituíam algo dado, a minha atuação deveria ser o ponto de mudança para alcançar a qualidade que almejava em minhas aulas. E para melhorar a minha atuação, era necessário pesquisar e aprender, era necessário formação. Lima e Gonçalves (2009, p. 2006) afirmam que “o conceito de formação está **ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional** [...]” (grifo nosso)

Em dois mil e oito, iniciei o curso preparatório para os Certificados de Cambridge, oferecido aos professores da escola de línguas em que lecionava. Tratam-se de exames de proficiência e de formação docente com referências mundiais. Neste período, pude aprender um pouco sobre “o quê” e “como” ensinar de forma um pouco mais consciente e, ao longo de três anos de estudo, realizei as provas e obtive três certificados internacionalmente reconhecidos: o *First Certificate of English*, FCE (Primeiro Certificado em Inglês), o *Certificate of Advanced English*, CAE (Certificado de Inglês Avançado) e o *Teaching Knowledge Test*, TKT (Teste de Conhecimento em Ensino). Em sala, passei a ganhar maior confiança, melhor domínio dos conteúdos e a atuar com maior consciência, em busca de uma aprendizagem que fosse o mais significativa possível a cada turma.

Em dois mil e onze, foi publicado o Edital nº 035/2011/CAPES, para o programa “Certificação nos EUA para Professores de Língua Inglesa”, uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Embaixada dos Estados Unidos e a Fulbright. Alguns dos objetivos do programa são: 1. compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno; 2. oferecer experiência *in loco* em história e cultura americanas e 3. fortalecer a fluência oral e escrita em inglês. Tratava-se de uma formação aos professores de língua inglesa da rede pública de ensino que seria realizada na Universidade do Oregon, em Eugene, EUA, com o recebimento de bolsa. Atualmente, esta seleção ainda existe, mas como “Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA” (PDPI). Os Certificados de Cambridge que eu havia obtido constituíam uma das etapas de classificação e, em dois mil e doze, foram selecionados 25 (vinte e cinco) professores de todo o Brasil, sendo eu, em Mato Grosso do Sul. Considero esta formação uma divisora de águas para a minha atuação. Como as aulas eram

direcionadas à escola pública, as metodologias eram passíveis de serem utilizadas com turmas numerosas. As estratégias visavam estimular a oralidade e a comunicabilidade com materiais de baixo custo; aprendemos a utilizar recursos *online* para o desenvolvimento de projetos; troquei experiências com os meus colegas, professores de inglês; pude assistir aulas a estudantes de outras nacionalidades e participar de visitas de observação em escolas públicas americanas.

Em dois mil e treze, nós, professores participantes do Programa nos EUA, tivemos a responsabilidade de compartilhar o aprendizado, cada qual em sua cidade, como facilitadores do *Public School Teacher Development Program*, PSTDP, (Programa de Desenvolvimento para os Professores da Escola Pública) coordenado pela Embaixada dos Estados Unidos e o *Reginal English Language Office*, RELO, (Escritório Regional de Língua Inglesa). Primeiramente, sequências didáticas e planos de aulas com suas respectivas fundamentações teóricas foram disponibilizados em uma plataforma *online*. Tendo em mãos o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, os professores participantes selecionaram os conteúdos de interesse comum para serem ministrados por mim, como facilitadora. As atividades eram fundamentalmente comunicativas e exigiam a participação ativa dos “estudantes docentes”. Ao final de cada aula, após o planejamento, execução e avaliação, os ajustes deveriam levar em consideração a atuação concreta em sala (por exemplo: a faixa etária dos estudantes). Os encontros foram gratuitos e aconteceram aos sábados de manhã, somando 30 horas de certificação. Ao seu término, continuamos a produzir e a trocar atividades pedagógicas, *slides*, avaliações, apostilas, materiais de apoio e a realizar projetos em conjunto. Neste ponto, notei que as aulas que eu lecionava foram, se tornando mais dinâmicas, com maior adesão dos estudantes.

Em dois mil e dezesseis foi publicado edital em Diário Oficial para o Processo Seletivo Interno para a função de Coordenação Pedagógica, organizado pela Secretaria de Educação de MS, conforme a Resolução/SED n. 3009 de 28 de janeiro, aberto a todos os professores efetivos da rede. Desse modo, após aprovação, iniciei na função de Professora Coordenadora do Ensino Fundamental II e, em exercício, percebi que possuía algum conhecimento a compartilhar com os professores e muito a aprender. Aprendi a ver a escola sob um ângulo mais abrangente do que a minha pequena sala de aula, a observar o trabalho dos docentes de outras disciplinas e a me questionar de que forma cada um desses professores buscavam aprimorar a sua própria atuação. Percebi, também, que a formação contínua não se trata apenas da acumulação de cursos realizados, mas que ela subsiste em diversas situações do cotidiano escolar: faz-se presente na troca de experiências entre colegas, nos processos de tentativa e erro ao aplicar metodologias

diferenciadas em sala, por meio de leituras teóricas individuais, no diálogo entre coordenador e professor durante a hora atividade, além de ocorrer nos próprios encontros de formação. Ou seja, ocorre em um movimento dinâmico, ao se aplicar a teoria à prática e nos momentos em que a prática, sob o escrutínio da razão, torna-se uma teoria válida. Neste sentido, Mizukani (1986, p. 90) afirma que

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de maneira original.

Diversas tendências pedagógicas norteiam a prática educativa e, para o professor, é a utilização das teorias que sustentam a sua prática que conferirá significado ao processo de ensino-aprendizado. É, principalmente, na realidade escolar que uma determinada proposta pedagógica se enraíza. Por esta razão, estando na função de Professora Coordenadora, passei a perceber que a sistematização formal de todos os “saberes” que permeiam a escola pública e a inscrição dos mesmos nos limites dos muros da instituição, trazendo em seu bojo o fortalecimento da identidade docente, colocaria os Encontros de Formação Contínua em Serviço em posição de grande importância e, conseqüentemente, deveriam ser pensados primeiramente a partir das necessidades educacionais destes professores.

Valorizar as necessidades formativas dos professores é a primeira etapa do planejamento de ações de formação contínua. Os programas de formação devem ser antecedidos de uma análise de formação realizada de formas variadas e adaptados ao público a que se dirige. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 53)

Assim, passei a acreditar na importância de se perceber primeiramente a partir da escola as necessidades formativas docentes para, então, reunir condições para sistematizar os conhecimentos teóricos em Formação Contínua que, conforme os próprios pontos de vista dos participantes, seria capaz de subsidiar uma prática pedagógica significativa.

Os encontros de formação continuada em serviço da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul são elaborados pela Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR), sendo esta uma das Unidades de Assessoramento que compõem a estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS). As reuniões de formação, já previstas em Calendário Escolar, são executadas internamente pela Equipe Gestora, após o recebimento e sistematização dos materiais enviados pela CFOR. Os encontros ocorrem em quatro sábados letivos ao longo do ano durante o período matutino, porém, frequentemente, ao final, eu e as demais integrantes da equipe gestora podíamos notar que nem sempre foi possível atender às expectativas de aprendizagem dos docentes participantes. Encerrávamos o nosso trabalho com muitas dúvidas e com a sensação de que falhamos na tentativa de atingir plenamente o nosso objetivo: contribuir

com o aperfeiçoamento da atuação pedagógica docente em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Uma das hipóteses levantadas para justificar o insucesso deste trabalho seria uma carga horária insuficiente (16 horas/ano) para promover uma formação eficaz. Outra possível hipótese poderia estar relacionada ao cansaço dos professores, pois há em média, anualmente, 14 (quatorze) sábados letivos, a exemplo de nosso Calendário Escolar/2022 (ANEXO A). Aos sábados, além dos encontros de formação contínua, ocorrem também a jornada pedagógica, os conselhos de classe, os encontros “Família e Escola” (reunião de pais e mestres) e outras circunstâncias que exigem o trabalho presencial dos professores na escola e que ocupam parte de seus finais de semana. Apesar destas e outras tantas hipóteses, estes momentos de formação contínua em serviço deveriam ser significativos e proveitosos já que representam uma ferramenta preciosa para inserir o professor em seu contexto e potencializar a sua ação pedagógica. Mas como tornar isso possível? Como incentivar práticas de estudo que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente? Quais seriam as reais expectativas destes professores? Essas inquietações levaram-me à busca para situar o meu caminho na educação e à busca para os aprendizados necessários para melhor exercer a minha função como coordenadora. Com este propósito, inscrevi-me para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Presidente Prudente (PPGE/FCT/UNESP).

Em dois mil e dezenove, matriculada no programa, tive a oportunidade de cursar quatro disciplinas, que agregaram conhecimentos diversos à minha formação. Na disciplina “Procedimentos Metodológicos e Técnicas da Pesquisa em Educação”, ministrada pelo prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, eu e meus colegas de turma aprendemos a estruturar as etapas de um projeto de pesquisa em nível de pós-graduação, refletindo sobre as metodologias mais adequadas a serem aplicadas.

Em “Cartografias da Diferença no Pensamento Educacional Contemporâneo”, ministrada pelo prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes, aprendemos a questionar o problema de pesquisa, conferindo-lhe um caráter filosófico e complexo; também aprendemos a orientar o pensamento que se pretende científico pelas vias da problematização, da reflexão e da “diferença”, distanciando-o do modelo da representação e da *doxa*.

Na disciplina “Formação de Professores e o Ensino da Leitura e da Escrita”, ministrada pela profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, sob as temáticas da alfabetização, do letramento e da cultura letrada, aprendemos a pensar as práticas de

leitura e escrita como fundamentais para desenvolver os aspectos cognitivos dos estudantes e a refletir a sobre a melhor atuação do profissional docente neste sentido.

Por último, na disciplina “Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Escola-Comunidade”, ministrada pelo prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica apresentaram-nos o processo de construção da cultura e da educação como fatores intrínsecos ao processo de formação humana. Para tanto, toma-se como prioridade os conhecimentos historicamente acumulados pelas ciências, artes e filosofia, e a escola representa o espaço privilegiado para promover a construção coletiva de humanização dos indivíduos. O trabalho educativo tem, sobretudo, no papel do professor, sujeito mediador no processo interativo de ensino-aprendizagem, o principal sujeito para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e para o desenvolvimento humano. A partir desta base teórica, passei a me questionar como a formação contínua em serviço poderia ser pensada para além dos atos de simplesmente “treinar” ou “reciclar” os saberes dos docentes. Como a criticidade poderia existir desde a formulação dos encontros formativos na escola?

Outra vivência importante durante a realização do Mestrado refere-se às discussões partilhadas nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE), coordenado pela Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima. Durante as reuniões, minhas leituras sobre a vida e a produção intelectual de Paulo Freire foram aprofundadas, contribuindo para a estruturação do foco da pesquisa, na busca da construção de uma formação contínua e significativa. Para Freire (1987), o sentido da prática educativa exige, principalmente, que os sujeitos sejam capazes de aliar teoria e prática tornando-se *práxis autêntica*, que possibilita reflexão sobre a ação, proporcionando uma educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, p. 21). É nessa perspectiva, da práxis educativa que se propõe a uma formação crítica e transformadora, que gostaria de encaminhar este estudo.

Essas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas resultaram na opção da “formação contínua em serviço” como foco da minha pesquisa, no intuito de refletir sobre quais “saberes” difundidos e imersos no cotidiano da escola pública são considerados fundamentais para a formação docente, conforme a própria perspectiva dos professores que atuam na etapa do Ensino Fundamental II (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos), modalidade de ensino regular, de uma escola estadual em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. O que estes docentes desejam de um programa de formação

contínua em serviço? Quais são as necessidades formativas docentes mais prementes? Como tais necessidades se relacionam ao contexto no qual a escola está inserida? De fato, a pesquisa consiste em uma atividade científica de indagação e (re)construção da realidade, que vincula pensamento e ação, e parte do princípio de que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17). Destarte, ao final deste trabalho, espero cumprir com maior propriedade a atribuição de formadora permanente de professores, garantindo um constante aprimoramento das práticas pedagógicas.

## 1.2 INTERLOCUÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS

*Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.*

(PAULO FREIRE<sup>2</sup>, 1987, p. 46)

A pesquisa bibliográfica marcou o início da investigação, tendo como objetivo contextualizar a extensão e significância do problema em relação a uma determinada área de conhecimento: os estudos relacionados à formação contínua em serviço de professores, a partir de suas necessidades formativas. Este procedimento pode ser definido como aquele que “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na **construção**, ou na melhor **definição do quadro conceitual** que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p.40, grifo nosso).

Sobre a “construção do quadro conceitual”, ao retomar os discursos de outras pesquisas é possível ao pesquisador se posicionar quanto aos avanços e retrocessos já realizados acerca do objeto de estudo. O crescimento da importância da temática da formação docente para o meio acadêmico é visível pelo seu proporcional aumento na produção científica dos últimos anos. Segundo Gatti (2011), na década de 1990 o volume de teses e dissertações da área da educação que tinham este foco representava 7% das produções; mas, nos anos de 2000, esse percentual subiu para 20%. Acredito na importância do presente estudo para avolumar a discussão, mediante a análise de aspectos ainda não estudados, já que partilho da ideia de Gatti (2011) de que ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem é o caminho ideal para descobrir, com eles, os melhores meios para alcançar uma formação que promova

---

<sup>2</sup> Trecho do livro “Pedagogia do Oprimido”, 11ª edição.

mudanças na prática educativa e impulse um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Sobre a “melhor definição do quadro conceitual”, de modo análogo, para Caldas (*apud* MOREIRA, 2004, p. 25, grifo nosso) a pesquisa bibliográfica consiste na “**coleta e armazenagem de dados** de entrada para a revisão (de literatura), processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes.”

Moreira (2004) afirma que é imprescindível, nesta etapa, o conhecimento das bibliotecas disponíveis e de suas bases de dados. A pesquisa bibliográfica do presente estudo utilizou como fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo objetivo primeiro consistiu em selecionar o material à delimitação do universo de estudo. Inicialmente determinei os descritores utilizados para realizar a pesquisa bibliográfica, tomando por fundamento os parâmetros de Lima e Miotto (2007, p.41), quais sejam:

- a) o parâmetro temático – utilizei os descritores “necessidades formativas docentes/dos professores” e “formação contínua/continuada em serviço”.
- b) o parâmetro linguístico – somente as obras em língua portuguesa;
- c) as principais fontes que se pretende consultar – elegi como fonte as teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação de todo o país;
- d) o parâmetro cronológico de publicação – trabalhos acadêmicos escritos entre 2015 e 2020. A adoção do parâmetro cronológico de lapso temporal de 5 (cinco) anos ocorreu devido à publicação de duas normativas relevantes. Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 2/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação contínua. Este fora considerado o nosso marco de referência inicial para a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, em 2020, o CNE publicou Resolução CNE/CP nº 1 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC – Formação Continuada). Desta forma, a fixação de um lapso temporal entre as duas normativas tem a intenção de considerar o processo de formação docente e necessidades formativas também sob a influência dos documentos oficiais.

Tomando por base os padrões acima descritos, foram encontrados 69 (sessenta e nove) trabalhos sobre “formação contínua/continuada em serviço”; 33 (trinta e três)

trabalhos sobre “formação contínua/continuada na escola” e 45 (quarenta e cinco) trabalhos sobre “necessidades formativas docentes/dos professores”.

Em seguida, neste ponto, a leitura apresentou-se como a principal técnica e os passos adotados foram realizados conforme as orientações de Salvador (1986, *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 41):

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico – leitura breve para separar o material com informações referentes ao tema.
- b) Leitura exploratória – leitura de checagem, cujo objetivo é averiguar se as informações selecionadas de fato interessam. Houve a impressão e leitura dos resumos, observação dos sumários e, quando necessário, o manuseio de algumas obras para comprovar se as informações correspondiam aos objetivos propostos.
- c) Leitura seletiva – distinção entre as informações e/ou dados considerados relevantes daqueles considerados secundários.
- d) Leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material selecionado, com a finalidade de compreender o delineamento das pesquisas, suas conclusões e o porquê de suas afirmações.
- e) Leitura interpretativa – momento complexo que tem, por objetivo, relacionar as ideias dos autores com o problema para o qual se busca resposta. Requer associação, comparação de propósitos e raciocínio dialético, pois “o critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador”. (LIMA e MIOTO, 2007, p. 41).

Ao final deste processo foram selecionadas 7 (sete) pesquisas acadêmicas com a temática “formação em serviço e necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Fundamental da Escola Pública”. Entre elas, há 3 (três) teses de doutorado e 4 (quatro) dissertações de mestrado, produzidas entre 2015 a 2020. Apresentam-se, no quadro a seguir, os resultados organizados e detalhados.

**Quadro 1** – Pesquisa bibliográfica

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR	ORIENTADOR(A)	TIPO DE TRABALHO ACADÊMICO
2017	<i>Necessidades Formativas: os Impasses para a Efetividade das Ações de Formação Continuada de Professores no Espaço Escolar</i>	Flávia Graziela Moreira Passalacqua	UNESP, Araraquara SP	Edson do Carmo Inforsato	Tese de doutorado
2017	<i>Formação Continuada dos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo em duas Redes Municipais do Alto Uruguai</i>	Neila Camerini Carla	Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, Chapecó, SC	Maria Silvia Cristofoli	Dissertação de mestrado

2017	<i>Mapeamento das Necessidades Formativas do Formador de Professores Atuante no Programa de Formação Online de Mentores</i>	Cícera Aparecida Lima Malheiro	UFSCAR São Carlos - SP	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Tese de doutorado
2018	<i>Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental II: Necessária, Complexa e Urgente</i>	Selma Oliveira Alfonsi	PUC, São Paulo SP	Vera Maria Nigro de Souza Placco	Tese de doutorado
2018	<i>O Espaço Formativo da RPS e as Necessidades de Formação dos Professores: Atendidas Ou Não?</i>	Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo	PUC, São Paulo SP	Vera Maria Nigro de Souza Placco	Dissertação de mestrado
2019	<i>Concepções de Professoras de Educação Infantil sobre um Programa de Formação Continuada</i>	Célia Regina da Silva	UNESP São José do Rio Preto, SP	Maévi Anabel Nono	Dissertação de mestrado
2019	<i>A Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa no Município de Itaboraí/Rj sob a Ótica de seus (Não) Participantes</i>	Filipe Ferreira Martins	PUC, Rio de Janeiro RJ	Maria Inês Galvão Flores Marcondes De Souza	Dissertação de mestrado

FONTE: elaborado pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2021.

Ao me apropriar destas produções acadêmicas, tornou-se possível uma delimitação mais precisa de meu objeto de estudo, para estabelecer com melhor clareza a sua distinção, ou seja, delimitar em quais pontos a presente discussão avançará, tendo em vista um breve diálogo comparativo com os estudos já realizados.

Passalacqua (2017) realizou uma pesquisa bibliográfica em 20 (vinte) dissertações e 10 (teses) produzidas entre 2000 a 2015 em cursos de pós-graduação no estado de São Paulo, restringindo-se a investigar a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatou, ao final, que a formação contínua em serviço não vai ao encontro das necessidades formativas por acontecerem em curtos espaços de tempo e se restringirem a práticas tecnicistas e descontextualizadas do contexto escolar. Além disso, as ações são genéricas para atender às necessidades coletivas, ignorando aspectos essenciais tais como as diferentes etapas da carreira docente.

Camerini (2017) analisou a história dos programas de formação aos professores dos anos iniciais do EF ofertados pela Secretaria de Educação da rede municipal de dois municípios na região do Alto Uruguai em Santa Catarina durante 10 anos. Por meio de questionários, a autora realizou contrapontos sobre as concepções particulares de formação contínua dos professores e dos profissionais que a elaboram, quais sejam os secretários, gestores, supervisores ou coordenadores. No decorrer, Camerini (2017) constatou duas organizações distintas: a Secretaria de Educação do município 1 possuía uma própria política, selecionando palestras e cursos conforme as necessidades dos professores; já a gestão do município 2 optou pela contratação de uma empresa

exclusiva responsável por organizar o processo formativo. Apesar das divergências, a autora concluiu que as expectativas docentes foram, em grande parte, atendidas em ambos os municípios.

Já Malheiro (2017) estudou o Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), mentoria implementada por um grupo de pesquisadores da UFSCar para auxiliar professores iniciantes da educação básica com o apoio de professores experientes em contexto de formação contínua em serviço. Os professores com mais de cinco anos de atuação desempenharam o papel de formadores, função que na educação básica pode ser desempenhada pelos supervisores da rede, professores universitários de instituições parceiras, técnicos da secretaria de educação e coordenadores das escolas. Ao analisar as necessidades formativas de ambos os grupos neste contexto específico, concluiu que os mentores (formadores) apontaram interesses de aprendizagem sobre gestão e aprendizagem de adultos; por outro lado, os professores iniciantes (cursistas) apontaram interesses relacionados à alfabetização, indisciplina e inclusão.

Alfonsi (2018) desenvolveu a pesquisa com 41 (quarenta e um) professores e 6 (seis) gestores do Ensino Fundamental II de duas escolas estaduais do Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. Ao justificar a escolha do Ensino Fundamental II como foco de observação, Alfonsi (2018) menciona que importantes questões emergem nesse segmento e impactam o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Similarmente, os participantes apontaram como pressupostos de formação assuntos não necessariamente metodológicos, didáticos ou conteudinais, mas questões ligadas aos conflitos interpessoais, ao combate à violência, às relações étnico-raciais e outros assuntos que não são geralmente contemplados nos processos formativos.

Em seguida, verificou-se que Aveledo (2018) investigou as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) de uma creche em Santo André, São Paulo, sob a ótica de 12 (doze) professores e uma coordenadora pedagógica para observar como reverbera a formação proposta neste espaço no atendimento às necessidades formativas dos docentes da educação infantil, para que estes se tornem de fato momentos de estudo, troca, avaliação e decisão coletiva. A pesquisadora observou que, embora tais espaços fossem reservados para pensar a didática docente, na prática tais encontros não alcançaram êxito, pois as pautas foram elaboradas unilateralmente pela Secretaria de Educação e a metodologia para o seu desenvolvimento adveio da leitura que o coordenador pedagógico fez dos professores, sem escutá-los.

Silva (2019) estudou as contribuições e limitações de um determinado programa de formação contínua desenvolvido por quatro anos, oferecido às professoras da educação infantil na rede municipal de São José do Rio Preto. Para tanto, utilizou as respostas de 327 (trezentos e vinte e sete) questionários. A metodologia deste programa não se utilizou de um pacote pronto, mas foi desenhada na interação e na colaboração dos envolvidos: as pautas dos encontros apresentavam diversos temas de estudo e, após selecionar um tema, as professoras elaboraram uma atividade diagnóstica às crianças. A partir do desempenho das turmas, foram produzidos materiais em parceria entre as professoras e coordenadoras pedagógica, com o objetivo de apoiar a prática de todos. Ao final, por meio dos questionários, as professoras relataram as mudanças nas práticas diárias com as crianças por meio das ações do programa.

Finalmente, Martins (2019) investigou junto a 11 professoras de língua inglesa que atuam na rede municipal de Itaboraí/RJ suas opiniões sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação e os motivos de sua baixa participação. Por esta razão, sua pesquisa se orientou sob a ótica das ausências, dos sujeitos “não participantes”, que lhe forneceram indícios sobre a necessidade de se conferir maior significado a estes momentos. Martins (2019) concluiu que a adesão ou não a determinados cursos de formação possui estreita relação com o atendimento das necessidades de aprendizagem específicas, apontadas pelas docentes ao longo do estudo.

Após a apresentação das pesquisas, acredito avançar nas discussões sobre formação contínua e necessidades formativas ao voltar o olhar aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola que pertence à Educação Básica da rede estadual do município de Três Lagoas, MS. Entretanto, não se trata de afirmar que, atualmente, nesta realidade escolar não há nenhuma ação de formação em serviço. Com efeito, são percebidas ações pontuais de iniciativa da Secretaria de Educação Estadual, mas que carecem de maior sistematização em consonância com o contexto, necessitando de metodologias específicas e objetivos definidos para agregarem efetivas contribuições à prática docente. Acredito que a lacuna a ser implementada deverá, primeiramente, partir da investigação das necessidades formativas dos professores do espaço ao qual se dirige. Em síntese, o problema de pesquisa será: o que os docentes que atuam em uma escola pública estadual de anos finais do Ensino Fundamental desejam de um Programa de Formação Contínua em Serviço?

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Afirma-se, então, que os objetivos que irão orientar a presente pesquisa serão:

Objetivo Geral

- ✓ Refletir sobre a formação contínua em serviço, a partir dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos) de uma escola da educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul na cidade de Três Lagoas, MS.

Como objetivos específicos estabelecemos:

- ✓ Definir o conceito de formação contínua em serviço, entre a variada bibliografia existente sobre o assunto;
- ✓ Compreender a normatização para alguns aspectos da formação contínua em serviço na legislação e em documentos oficiais em âmbito nacional e no estado pesquisado;
- ✓ Caracterizar o perfil dos professores atuantes nesta unidade escolar específica;
- ✓ Identificar as condições de trabalho docente e as suas expectativas acerca dos encontros de formação contínua a partir do contexto escolar no qual estão inseridos;
- ✓ Mapear princípios gerais que possam colaborar com a proposta de formação contínua em serviço, de modo que os encontros sejam mais significativos aos docentes participantes da pesquisa.

A estrutura textual deste trabalho está organizada em oito seções. Na introdução, foi apresentado o percurso pessoal, profissional, acadêmico da pesquisadora até o surgimento do problema de pesquisa. Também foram apontados os trabalhos acadêmicos realizados com temáticas similares após pesquisa bibliográfica, para demonstrar em quais aspectos a presente análise pretende avançar.

A segunda seção trouxe os caminhos metodológicos para a confecção da dissertação. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois utilizou dados descritivos sobre pessoas e seus processos interativos por meio do contato direto do pesquisador com a situação observada, buscando refletir sobre o fenômeno investigado sob a perspectiva dos próprios sujeitos. Assim, foram adotados os procedimentos da

pesquisa bibliográfica, da análise documental, do questionário e do grupo focal que serão detalhados posteriormente.

Na terceira seção, as reflexões ambicionaram a uma breve análise a respeito do caráter contraditório da escola e, por conseguinte, do posicionamento político do professor, tendo em vista que a sua atuação pedagógica demonstra o seu compromisso ante a superação ou manutenção das desigualdades sociais. Para tanto, foram utilizadas as colaborações de Silveira (1995), Freire (1996), Coelho (1989), Saviani (1989) e Pimenta (2002).

Na quarta seção, foi apresentado um estudo sobre o conceito de formação inicial, os diversos conceitos da literatura para caracterizar a formação contínua, bem como alguns aspectos deste processo que a legislação brasileira normatiza. Finalmente, houve uma breve análise sobre as necessidades formativas. Para tratar destes assuntos, foram utilizados Nóvoa (1992), Garcia (1999), Fusari (2000), Lima (2013), Domingues (2014), Pinto (2018), Marin (2019) e Christov (1998).

Na quinta seção, o espaço de investigação foi delimitado em uma unidade escolar específica, apresentando a sua constituição histórica, espaço físico e os sujeitos que lhe conferem vida, ou seja, estudantes e professores. Para construir o perfil pessoal do agente do processo de aprendizagem foco deste estudo, ou seja, do professor, foram utilizadas as características sociodemográficas e históricas obtidas por meio de análise documental.

Em seguida, as sextas e sétimas seções almejavam uma análise crítica dos dados coletados, alinhando os achados do questionário e do grupo focal, relacionando-os com os âmbitos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992). O trabalho foi concluído com as considerações finais, nas quais busquei elaborar alguns princípios gerais que poderão colaborar com propostas de formação contínua em serviço, de modo que os encontros possam ser mais significativos aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II que atuam no espaço escolar no qual o estudo foi desenvolvido e talvez, em alguns aspectos, poderão contribuir para repensar os encontros para os professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

*Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre o ombro de gigantes.*

Isaac Newton<sup>3</sup>

Nesta seção, serão apresentados os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa, os instrumentos, os procedimentos e como se realizou a análise dos dados, na tentativa de “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), da forma mais satisfatória possível. Ressalto que a pesquisa se desenvolveu na escola em que atuava como coordenadora pedagógica, ou seja, meu próprio local de trabalho se constituiu no ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, já que os desafios ali estão postos cotidianamente. Compreendo as limitações epistemológicas por essa escolha, mas o desejo em contribuir com a formação contínua em serviço aos professores é imensa, afinal o “conhecimento científico é objetivo nos resultados (que valem igualmente para todos que o procuram), mas não na gênese, pois a força motriz da pesquisa é dada por valores (que valem somente para os que aderem a ele).” (COHN, 2006, p. 11). Como não há ciência social sem referência a valores que despertam o interesse do cientista, toda investigação científica é movida, a princípio, por valores de significação.

Cohn (2006, p. 12) acredita que a neutralidade do pesquisador face ao problema pesquisado representa o único meio para se alcançar a “verdade científica” e afirma que

se o cientista não souber despojar-se dos valores que o guiaram na seleção de seu objeto de estudo ao realizar a pesquisa, cometerá o erro mais fatal da perspectiva werberiana: o de apresentar como conhecimento científico com valor universal aquilo que não passa de reiteração em outros termos dos interesses práticos particulares aos quais ele adere.

De modo contrário a esta visão fundamentalmente neutra e imparcial, Duarte (2004) argumenta que é um “mito” comum nas pesquisas de campo acreditar que elas se prestam a silenciar o ponto de vista do pesquisador para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social, para “dar voz” a comunidades oprimidas, cujas ideias reivindicam espaço de reconhecimento em meio acadêmico. A autora afirma que, por mais engajado politicamente e sensível aos problemas sociais para fielmente retratá-los, o pesquisador deve se colocar na posição de idealizador e condutor do trabalho científico, construído a partir de pressupostos definidos à revelia do contexto social no qual ele está inserido. Mesmo integrado a uma determinada comunidade, o pesquisador

---

<sup>3</sup> Trecho da carta de Newton para Robert Hooke, 1676.

não possui o mesmo papel de seus informantes, haja vista que cabe a ele planejar a pesquisa e definir a sua forma de execução.

[...] é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não a da comunidade silenciada; uma fala polifônica, espera-se, pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmico/científica, emitida a partir de um lugar de poder. (DUARTE, 2004, p. 218)

A conclusão da autora baseia-se no equilíbrio: ser pesquisador não significa desqualificar os informantes, minimizando a sua importância ou, de modo contrário, ressaltar com ênfase a opinião destes indivíduos para silenciar a própria voz do autor. Na verdade, colocar-se no lugar de pesquisador significa arrogar para si a autoria, reconhecer o seu *lugar de fala*<sup>4</sup>, já que é de sua responsabilidade definir os objetivos da pesquisa, escolher os métodos, realizar as entrevistas, elaborar o roteiro, registrar respostas, transcrever, interpretar, escrever e assinar o texto final. Parte-se da matéria-prima enquanto o que o informante diz, mas a pesquisa é fruto de um trabalho, de manufatura sob a idealização daquele que a realizou. Por este motivo, mesmo adotando simultaneamente os papéis de “sujeito observador” e de “sujeito participante” do contexto de estudo, acredito nas amplas possibilidades de validação e legitimação das conclusões de minha análise, pois ainda que estivesse apartada deste ambiente, não conseguiria me despir dos valores de significação que me movem enquanto professora, enquanto estudiosa e enquanto ser humano.

Porém, se sob os pontos de vista antagônicos de Cohn (2006) e Duarte (2004) a observação neutra e objetiva do pesquisador pode ser colocada em discussão, a ética e o rigor metodológico da pesquisa científica são inegociáveis. Minayo (1994) admite que é impossível realizar a descrição da realidade com exata fidedignidade. Porém, o “repúdio à neutralidade” do pesquisador coincide com a redução de seus juízos de valor, ou seja, de seus “subjetivismos, achismos e espontaneísmos” para a construção de uma análise mais sistemática e aprofundada possível. Minayo (1994) afirma que para fazer ciência, o trabalho simultâneo com a teoria, o método e a técnica de coleta e tratamento dos dados adquire importância.

É neste sentido, de uma análise dotada de rigor metodológico e ético, juntamente com a consciência dos limites de uma percepção histórica e socialmente situada, que eu

---

<sup>4</sup> Empregamos a acepção de Djamila Ribeiro segundo a qual “todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.” (RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017)

gostaria de inscrever o meu lugar de fala na escola pesquisada para discutir, juntamente com os demais professores, meus colegas de profissão, as suas ideias, sentimentos e opiniões. O profissional que atua temporariamente na função de coordenador precisa constantemente buscar construir laços de apoio e de colaboração para o melhor desenvolvimento do trabalho educativo. A horizontalidade das relações fortalece a ação coletiva, já que uma das características mais importantes do trabalho escolar é a permanente reflexão sobre os melhores meios de concretizar a aprendizagem dos estudantes. Lancei-me na pesquisa pois acredito que cada indivíduo possui a sua parcela de responsabilidade em contribuir para que a escola se torne um ambiente de aprendizagem coletiva. Embora com direcionamento pessoal, espero contribuir, da melhor forma, analisando a opinião dos docentes sobre os encontros de formação contínua que eles têm recebido na escola.

## 2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Para Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Assim, no ambiente escolar, em contato direto com os docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental II, busquei refletir sobre o fenômeno da formação contínua em serviço de professores segundo a perspectiva de suas necessidades formativas. Além disso, para que uma pesquisa seja considerada, de fato, qualitativa, faz-se necessária a presença dos elementos que a caracterizam como tal. Godoy (1995) indica que existem aspectos essenciais que identificam estudos deste tipo. Destaco tais características e os motivos pelos quais a identificação subsiste:

*1) valorização do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada:* a opinião dos sujeitos professores foi coletada por questionário e, posteriormente, aprofundada no grupo focal gravado em vídeo e registrada em bloco de anotações. O foco foi colher os dados no próprio contexto escolar, na dinâmica entre os docentes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto.” Por isso,

expressões faciais, movimentos corporais, mudanças na tonalidade de voz, hesitação ao falar, entre outros, foram indícios portadores de sentidos que também devem ser considerados pelo pesquisador.

b) *a pesquisa qualitativa é descritiva*: os dados foram recolhidos em forma de palavras ou imagens e a descrição ocupou lugar de destaque tanto na obtenção, quanto na disseminação dos resultados (Godoy, 1995). Estes consistiram na transcrição do grupo focal, nos registros dos questionários e nas anotações de observação de campo relativas a aspectos físicos e emocionais dos participantes. A descrição do ambiente escolar é também relevante para se contrastar com as expectativas de formação dos sujeitos, seus pensamentos, sentimentos e ações com as condições reais que a estrutura oferece para o exercício da sua profissão. A questão que se coloca é: como e em quais circunstâncias as necessidades de formação emergem?

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Para uma descrição holística, os dados de uma pesquisa nunca estão prontos, mas devem ser cuidadosamente construídos ao longo do percurso investigativo.

c) *o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador*: compreender o fenômeno da formação sob a perspectiva dos sujeitos participantes, significa identificar pontos comuns e divergências, para a construção de um quadro amplo que ilustre as necessidades formativas sob os aspectos pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1992). Ao participarem dos encontros de formação em serviço, os professores constroem sentidos à forma de aquisição dos saberes da profissão, tanto dos saberes-fazer quanto dos saberes-ser, relacionando-os às experiências de sala de aula. Nesta dinâmica, é construída a delimitação das lacunas e insuficiências que ainda persistem. André (2013, p. 100) afirma que, para “revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais.”

d) *utilização do método indutivo*: as hipóteses da investigação não foram estabelecidas *a priori*, bem como não se esteve em busca de evidências que corroborassem crenças já concebidas pela pesquisadora para compor o quadro das necessidades formativas dos professores. Este quadro teórico foi delineado aos poucos, mediante o pressuposto de que somente os professores são capazes de decidir coletivamente sobre os

conhecimentos que pretendem adquirir e as competências que julgam necessárias ao seu desempenho profissional.

Sendo assim, como afirmou André (2013, p.96)

na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Portanto, para além da simples designação de uma determinada abordagem, da nomenclatura de certa tipificação da pesquisa, o seu rigor científico é revelado por uma descrição clara do caminho percorrido e dos instrumentos utilizados pelo pesquisador ao longo do estudo. Serão, então, explicitados os instrumentos e os procedimentos empregados para a construção dos dados, a seguir.

## **2.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

Para Lima e Miotto (2007), a pesquisa é tanto uma atitude quanto uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. O pesquisador, por meio de estudos, realiza aproximações sucessivas à realidade e com a sua respectiva carga histórica, frente aos fatos, inscreve as suas posições. Gil (2002, p. 17) afirma que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema”. Qual seja uma prática teórica constante ou a busca de respostas a um certo problema, sabe-se que existem diversas modalidades de pesquisa científica, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica.

Conforme mencionado, a pesquisa bibliográfica é considerada o procedimento fundamental para iniciar qualquer pesquisa, já que toda produção escrita acerca de um determinado tema consta registrada em diversas fontes, tais como artigos científicos, teses e dissertações, anuários, revistas, leis e outras publicações. Sobre o seu emprego inicial, Andrade afirma que (2010, p. 25)

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica.

Ao buscar as obras mais relevantes sobre o tema, o pesquisador identifica os trabalhos científicos sobre o seu assunto de interesse. Essa investigação, juntamente com o estudo das metodologias já empregadas e das conclusões alcançadas, o auxiliará

na melhor definição e delimitação do seu próprio problema de pesquisa, para, a partir daí, organizar a sua contribuição para o avanço do conhecimento científico, atualizando, desenvolvendo e ampliando os saberes.

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica apresentada na parte introdutória também marcou o início da investigação. O objetivo principal foi contextualizar a extensão e a significância do meu objeto de pesquisa: os estudos relacionados à formação docente em serviço, a partir das necessidades formativas. Ao final, foram encontrados 7 (sete) trabalhos acadêmicos que se relacionam a minha temática de interesse, mas que, embora tenham abordado diversos aspectos relacionados às necessidades formativas em consonância (ou não) com a formação contínua em serviço, ainda não haviam tratado deste enfoque, em específico: a formação contínua docente em serviço, a partir das necessidades formativas de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola estadual da cidade de Três Lagoas – MS. Desse modo, abriu-se um campo de possibilidades para o desenvolvimento da presente análise e partiu-se em busca de novas descobertas e relevâncias, para organizar, categorizar e construir o trabalho, resultado de uma conclusão provisória que deverá, futuramente, vir a ser implementado por outros estudos.

Além da delimitação do problema de análise, a partir da leitura e sistematização do material analisado, é possível reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos de base. As informações contidas nos textos acadêmicos auxiliaram a formar a base teórica da investigação e puderam colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. Essa segunda característica é explicada por Amaral (2007), pois

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. (AMARAL, 2007, p. 1)

Todavia, recorrer a outros referenciais teóricos não significa repetir o que já foi escrito. O grande alcance de informações proporciona ampliar a compreensão para auxiliar na síntese de uma reflexão pessoal, na tentativa de construir uma definição mais clara do objeto de estudo ou a sua reformulação. Lima e Miotto (2007) definem este produto final do processo de investigação como “síntese integradora”, pois após o contato com o material de estudo, leituras, anotações, indagações e explorações, ou seja, após, uma melhor compreensão do objeto de estudo, a produção do trabalho final trará novas reflexões e/ou a proposição de outras soluções. A partir da leitura e

sistematização do material, as informações contidas nos textos acadêmicos contribuíram para formar a base teórica e metodológica da investigação, colaborando com o desenvolvimento da pesquisa.

## 2.3 QUESTIONÁRIO

Para verificar as expectativas dos sujeitos, o primeiro instrumento utilizado foi o questionário. Marangoni (2005, p. 168) define o questionário objetivamente, como “uma listagem de questões que devem ser respondidas”. Contudo, a autora adverte que se este instrumento for utilizado para uma pesquisa científica, deverá apresentar uma estrutura específica e obedecer a alguns requisitos, quais sejam: “serem estruturados a partir de hipóteses claras e a redação ter objetividade, clareza, organização lógica e agrupamento de questões [...], boa apresentação gráfica e concisão.”

Além destes elementos, Vieira (2009) acrescenta que os dados do questionário deverão ser coletados por unidades (exemplo: um consumidor, uma empresa, uma escola, etc) e adverte sobre os desafios que poderão se impor ao pesquisador, com relação à atitude do respondente: “responder a um questionário toma tempo, exige atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. E algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias” (VIEIRA, 2009, p.16). Neste caso, cabe ao pesquisador pensar nas formas em *como* elaborar suas questões para obter respostas coerentes com o estudo.

No presente trabalho, a utilização deste instrumento foi ao encontro dos objetivos da investigação: trata-se de uma forma de coleta de dados de baixo custo (já que não há o financiamento de nenhum órgão de apoio) e eficaz para alcançar um número de indivíduos relativamente alto. Na escola participante, existem quarenta e três professores atuando nos dias de hoje na etapa de ensino referente aos anos finais do Ensino Fundamental II. Vieira (2009, p. 17) também afirma que, levando em consideração a sua confiabilidade e validade, o questionário “é a única maneira de se obter determinadas informações.” Esses dados, alinhados a nossa necessidade, consistem em características demográficas objetivas mais detalhadas dos entrevistados (sexo, idade, anos de profissão, etc), podendo se estender até a elementos subjetivos tais como fatos, opiniões, atitudes, valores, razões, motivos, esperanças e crenças. Contudo,

devido a sua concisão, as repostas sobre tais temas poderiam se apresentar de modo superficial, por isso, buscamos sanar a (eventual) superficialidade dos resultados da coleta com a realização do grupo focal.

Marangoni (2005) afirma que o uso de questionários na pesquisa requer a utilização de etapas sucessivas e encadeadas, quais sejam: a preparação prévia, a elaboração do questionário, a aplicação-teste e respectiva avaliação, aplicação ao universo em pauta, tratamento dos dados e informações (elaboração de gráficos e tabelas), análise dos resultados e correlações com dados e informações obtidas por meio de outros procedimentos.

No momento de preparação prévia, consideramos o que Marangoni (2005) estabelece como pontos importantes:

a) *os objetivos da pesquisa* – para cada investigação há um questionário apropriado, já que “a pesquisa, como atividade científica, deve ser usada para obter dados de forma objetiva, não para provar pontos de vista [...]” (MARANGONI, 2005, p. 169). A finalidade do pesquisador deve ser clara, por isso as questões devem ser específicas e alinhadas ao objetivo geral da investigação. Desse modo, as perguntas de nosso questionário gravitaram, principalmente, em torno da análise das necessidades formativas docentes para o exercício da sua profissão.

b) *o universo a explorar e as amostras possíveis* – o universo em estudo deverá estar bem caracterizado e delimitado, lançando mão de critérios já estabelecidos para a escolha da população. Neste estudo, o universo de análise foi uma escola estadual da rede básica, localizada na cidade de Três Lagoas, MS.

c) *o segmento ou subpopulação* – é de fundamental importância que o pesquisador tenha prévio conhecimento das pessoas que serão alvo das questões formuladas. Neste quesito, a linguagem utilizada deve ser criteriosamente observada e direcionada a este público. Em nosso caso, trata-se de um ambiente familiar, já que a pesquisadora esteve como professora coordenadora na escola.

d) *quem preencherá os espaços devidos* – os questionários podem ser preenchidos pelo próprio indivíduo pesquisado, pelo autor da pesquisa ou por pessoas contratadas ou voluntárias. Aderimos ao que Vieira (2009, p. 19) denominou de “questionário de autoaplicação”. Justificamos esta opção pela vantagem de que é “possível responder às questões no momento que quiser e durante o tempo que julgar necessário.” A opção de preservar o anonimato dos respondentes correspondeu a dois motivos:

- O objetivo inicial foi o reconhecimento da opinião do grupo, de modo geral, para atender a um dos objetivos específicos da pesquisa (traçar um perfil do corpo docente atuante na unidade escolar);
- Ao final do questionário, foi colocada a adesão voluntária ao grupo focal como uma opção aos docentes, pois se acreditava que o aprofundamento das respostas deveria partir, principalmente, da participação livre, espontânea e consciente dos entrevistados.

Além disso, o grupo de docentes se constitui de quarenta e três indivíduos e “se a intenção for levantar dados de muitas pessoas ou cobrir uma grande área geográfica, é recomendável fazer questionários de autoaplicação.” (VIEIRA, 2009, p. 23). A aplicação face a face demandaria um tempo maior.

e) *recursos técnicos para o tratamento dos dados* – Araújo Oliveira (2010) afirma que a categorização, a análise e a interpretação são atividades mentais que ocorrem simultaneamente, mas descreve a sequência destes procedimentos na pesquisa, explicitando a forma de realiza-los. Primeiramente, no momento de coleta dos dados, é aconselhável proceder a revisão dos textos e realizar anotações nas margens com as possíveis interpretações que definam as possíveis categorias mencionadas pelos entrevistados. Assim, o texto é dividido em unidades de significado, conforme os temas que descrevem a ideia principal do trecho estudado. Em seguida, por meio dos temas emergentes no questionário, procede-se à categorização dos trechos, agrupando-os em grupos comuns. Finalmente, o último passo é o da teorização, ou seja, a interpretação sólida das informações, relacionando-as ao referencial teórico adotado.

Para a fase de elaboração, Marangoni (2005, p. 170) orienta elaborar uma lista de perguntas, “cuja resposta interesse direta ou indiretamente às intenções do pesquisador”. Com relação ao conteúdo das questões, partimos da perspectiva já mencionada anteriormente de que os professores são os verdadeiros produtores da sua profissão (NÓVOA, 1992), sendo necessário desvelar as condições socioeconômicas, culturais e profissionais nas quais se inserem o fazer docente, bem como as suas perspectivas a respeito de uma formação de qualidade.

Ressaltamos que na elaboração do questionário e das perguntas do grupo focal utilizamos as três dimensões apresentadas por Nóvoa (1992): desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento e organizacional. Conforme a categorização de Nóvoa (1992), acreditamos que as necessidades formativas têm estreita relação com estudos que contribuirão para o desenvolvimento pessoal (produzir

a vida do professor); com a superação dos desafios que se impõem em sala de aula, relevantes para o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente); bem como à suplantação dos entraves impostos pela estrutura educacional para o desenvolvimento organizacional como um todo (produzir a escola). Também são importantes, para a compreensão das necessidades dos professores, as suas representações sobre o papel da escola e a sua função junto à sociedade, pois estas representações podem revelar concepções de manutenção ou superação das desigualdades sociais.

Tendo em vista atingir o nosso objetivo, continuamos a seguir os passos de Marangoni (2005): elaboramos e/ou compilamos as perguntas a compor o nosso questionário; descartamos as indagações que não iriam contribuir para a análise dos resultados; estabelecemos uma ordem lógica de encadeamento e, finalmente, determinamos os blocos de questões, agrupando-as por temáticas semelhantes.

Sobre a “escolha para o melhor formato da resposta” (MARANGONI, 2005, p. 171), mantivemos como questões fechadas as perguntas objetivas cujas categorias são previsíveis, bem como explicitamos as suas respectivas opções. Por exemplo, no quesito “disciplina que leciona aos anos finais do EF II”, as alternativas foram as 10 disciplinas do currículo. Também foram incluídas questões abertas que proporcionaram a livre expressão de ideias, fatos, crenças e juízos de valores, a exemplo da questão sobre a opinião pessoal dos temas que um curso de formação docente deveria contemplar. Ao final, foi confeccionado um instrumento com 40 questões (APÊNDICE A), organizado em 12 perguntas abertas e 28 fechadas, contemplando os seguintes tópicos: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional (formação inicial) e desenvolvimento profissional e organizacional (formação continuada).

Sob o tópico “desenvolvimento pessoal”, buscou-se caracterizar o público participante e as suas formas de acesso às atividades culturais e de lazer. Sob o tópico “desenvolvimento profissional em formação inicial”, buscou-se qualificar os processos formativos em nível de graduação, seus benefícios para a atuação profissional e as motivações para a escolha da carreira docente. Sob o tópico “desenvolvimento profissional e organizacional em formação continuada”, buscou-se identificar como tem ocorrido o engajamento docente em atividades de formação e as suas expectativas para uma formação contínua significativa. Com o instrumento finalizado, procedeu-se à aplicação dos testes-piloto.

A aplicação-teste consistiu na utilização do questionário em sua versão preliminar para “corrigir eventuais problemas”. (MARANGONI, 2005, p. 172). O teste piloto tem a finalidade de verificar a validade e a eficácia do questionário, possibilitando identificar os possíveis erros de compreensão por parte dos participantes.

Neste estudo, a aplicação-teste foi realizada durante a hora atividade com duas docentes voluntárias, A e D, que lecionam aos anos finais do Ensino Fundamental em outras escolas, mas que trabalham somente com as turmas do Ensino Médio na unidade investigada. Por conseguinte, elas não fazem parte do grupo de indivíduos participantes da pesquisa, mas ainda assim, poderiam colaborar, pois “para que o pré-teste seja eficaz é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo e que aceitem dedicar para responder ao questionário maior tempo que os respondentes definitivos” (GIL, 2008, p. 134). A é professora de Educação Física para o Ensino Fundamental II em outra escola da rede estadual e D é professora de História para o Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal.

Após a aplicação, foi realizada uma leitura cuidadosa dos dados, buscando identificar respostas incoerentes às indagações ou eventuais omissões, pois compreendemos que as respostas em branco também poderiam sinalizar que o respondente fora prejudicado em seu entendimento. Importante ressaltar que a “incoerência” e “omissão” não foram avaliadas conforme a expectativa do respondente fornecer as respostas esperadas, o que afetaria a imparcialidade do instrumento. Sobre isso, Gil (2008, p. 128) previne que

nem todas as pessoas estão motivadas para fornecer as respostas solicitadas. Algumas podem até mesmo se sentir ameaçadas ao serem indagadas acerca de determinados assunto. [...] Por essas razões, muitas pessoas deixam de responder a determinadas questões ou passam a respondê-las de maneira inapropriada. [...] Assim, cabe ao pesquisador utilizar algumas estratégias com vistas à prevenção de deformações [...].

Gil (2008) aponta que as falhas na redação do questionário podem estar na complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc. Mantendo atenção a tais equívocos, detectamos algumas falhas. Uma delas disse respeito à complexidade ou falta de clareza em uma questão. Ao serem indagadas sobre as experiências formativas mais significativas para a atuação docente em contexto escolar, os espaços foram deixados em branco nos questionários-piloto, sendo que a docente A justificou a sua omissão, pois “não entendeu muito bem a questão”. Após a revisão das falhas, com as correções adequadas, prosseguimos ao próximo passo: aplicação ao universo em pauta.

Uma das primeiras ações nesta fase foi enviar o projeto ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para sua aprovação, o que ocorreu em 20 de maio de 2021. A partir da aprovação, as intenções da pesquisa foram apresentadas para a gestão da Coordenadoria Regional de Educação, CRE-12, com sede em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. As Coordenadorias são unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação cuja função é o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas. Em seguida, foi solicitada autorização da gestão da escola participante para contatar os professores. Nesta ocasião, foi estipulada a data e o horário específicos em que se poderia realizar uma breve apresentação da pesquisa aos docentes.

Em momento de reunião do Conselho de Classe, os docentes foram convidados a responderem aos questionários, bem como receberam informações gerais sobre o teor da pesquisa, sobre a sua importância e agradecimentos aos que pudessem colaborar com o estudo. Dos 43 (quarenta e três) professores atuantes nos dois períodos (matutino e vespertino) na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental II da escola participante, 37 (trinta e sete) aceitaram colaborar e 26 (vinte e seis) apresentaram as devolutivas ao questionário. Ou seja, 86% dos professores da escola aceitaram receber os questionários e, neste universo de indivíduos que receberam os instrumentos, 70% apresentaram devolutivas. Ao final de cada questionário, foi inserido novo convite para a participação no grupo focal. Dentre os docentes que responderam ao questionário, 14 (quatorze), ou seja, 53,8% dos respondentes deixaram os nomes completos e respectivos contatos, reafirmando a disponibilidade.

**Tabela 1** – Índice de recebimentos/devolutivas dos questionários

Professores que atuam no EFII	Professores que receberam os questionários	Professores que responderam aos questionários	Professores que aceitaram participar das entrevistas
43	37	26	14
100% do total da escola participante	86% do total de professores do EF II	70% dos que receberam os questionários	53,8% dos professores que responderam aos questionários
		60% do total de professores do EF II	32,5% do total de professores do EF II

Fonte: elaboração própria

Primeiramente, a ideia para a coleta dos dados em questionário consistiu na distribuição dos instrumentos por meio de papel impresso, para que posteriormente ao momento de registro pelos sujeitos participantes, fosse possível proceder à revisão dos

textos, realizar anotações nas margens com possíveis interpretações e definir as possíveis unidades de significação. Contudo, devido à solicitação de um dos sujeitos participantes, o instrumento foi integralmente convertido para a plataforma do *Google Forms*, serviço gratuito do Google que possibilita a criação de formulários online para pesquisas ou avaliações. O docente ressaltou a praticidade proporcionada a todos os respondentes, sendo necessário apenas o envio de um link para que pudessem consolidar a participação. Além deste pedido, o primeiro questionário distribuído em formato impresso e não logrou retorno, corroborando as razões previamente apontadas pelo docente. Mediante estes dois fatos, passamos a adotar o recurso técnico informatizado para a coleta e no apoio do tratamento dos dados.

Mota (2019, p. 373) aponta alguns benefícios em utilizar o aplicativo *Google Forms* nas pesquisas acadêmicas, quais sejam “a possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios”. Além disso, o formulário *online* pode ser muito útil no tratamento dos dados, pois “estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise” (MOTA, 2019, p. 373). Marangoni (2005) também pontua aspectos positivos dos programas no tratamento informatizado de dados, quais sejam a notável economia de tempo, precisão de resultados de operações aritméticas e estatísticas e de representações gráficas.

Mesmo com a conversão do formulário impresso para o formato *online* no *Google Forms*, foi reproduzido de forma rigorosamente igual todo o instrumento elaborado inicialmente (APÊNDICE A), mantendo a ordem lógica das questões e os blocos de perguntas agrupados por temáticas semelhantes conforme as dimensões de Nóvoa (1992), com o objetivo de organizar a análise na similitude de possíveis temas emergentes.

Em seguida, o questionário foi disponibilizado por meio de link do *Google Forms* enviado ao *whatsapp* particular dos 37 (trinta e sete) docentes que aderiram à participação. Também fora enviado o texto de abertura do questionário para reforçar o teor do trabalho que se pretendeu realizar, a sua importância de contribuição para a área dos estudos em Educação e os sinceros agradecimentos aos que puderam colaborar com a investigação das necessidades formativas, juntamente ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), (APÊNDICE C). Ao final do recebimento de todas as

participações, procedeu-se ao tratamento dos dados e informações: comparação dos resultados, estudo da conformidade entre perguntas e respostas, leitura minuciosa dos gráficos e tabelas e possíveis reelaborações dos mesmos, caso se considerasse que a organização da resposta por aquele formato fora insatisfatória. Finalmente, o último passo foi a teorização, ou seja, a interpretação sólida das informações, relacionando-as com o referencial teórico adotado. Os dados coletados nos questionários são apresentados e analisados, posteriormente no corpo desta dissertação.

## 2.4 GRUPO FOCAL

Sobre a definição de grupo focal, Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5) afirmam que podemos entendê-lo como

uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Guimarães (2006, p. 157), do mesmo modo, caracteriza o grupo focal como um grupo de discussão de caráter investigativo semelhante à entrevista coletiva, mas enfatiza que a coleta de dados ocorre sobre a opinião do todo, “não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo”. Portanto, julgamos adequado o emprego deste método, pois mesmo as reações diversas dos membros do grupo ante à formação contínua em serviço, suas atitudes, sentimentos e os conflitos decorrentes de opiniões divergentes seriam elementos importantes para resultar “em um novo conhecimento” (GOMES, 2005, p. 279).

Além disso, justificamos a opção pelo grupo focal com base em Gomes (2005), pois se trata de uma técnica de investigação que aproxima o investigador (mediador) dos sujeitos da pesquisa, como também favorece a interação entre os membros do grupo. O investigador tem a possibilidade de checar as informações *in loco*, no momento de sua produção e estas podem ser prestadas por um dos integrantes, que estimulará os demais. O diálogo enriquece a qualidade das informações, a inserção em grupo fornece mais segurança aos participantes para expressarem opiniões pois “[...] os entrevistados falam, dividem opiniões, discutem, trazendo à tona fatores críticos [...] que dificilmente aparecem em questionários ou entrevistas individuais”. (GUIMARÃES, 2006, p.2). A fala dos participantes é o elemento-chave para os sujeitos

revelarem os seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema, inseridos em uma pesquisa de cunho essencialmente qualitativo (CRUZ NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002).

Também com base em Gomes (2005) e Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) foi pensada a organização prévia do grupo focal. Ao “definir claramente o problema a ser avaliado e determinar alguns critérios para a formação do grupo” (GOMES, 2005, p. 284), mantivemos a atenção para o roteiro de questões gravitar em torno da temática de estudo, sendo a atuação profissional o critério pré-determinado para a seleção dos indivíduos e quesito de uniformização do grupo. Além do critério de seleção prévia dos participantes, consideramos os três quesitos de composição estabelecidos por Gomes, quais sejam (2005):

a) O número de participantes: ao final do questionário, havia a confirmação para a participação voluntária na segunda parte da pesquisa, sendo este o critério utilizado para a composição do grupo focal, com a adesão de 14 (quatorze) docentes. Deste universo, devido ao novo processo seletivo para professores contratados em regime temporário da Rede Estadual de MS ocorrido no início do ano letivo de 2022, apenas 10 (dez) permaneceram na escola no ano vigente, representando a quantia esperada para a realização do encontro. Embora não se trate do total de voluntários, o número ainda se mostra adequado pois “o tamanho do grupo deve variar entre seis e dez membros.” (GOMES, 2005, p. 285). Ademais, como se trata de uma pesquisa com diversos sujeitos, a aplicação do grupo focal se apresenta como favorável, já que, segundo Rodrigues (1998 *apud* CRUZ NETO, MOREIRA, SUCENA 2002, p. 4) tem-se uma “forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar”, em um grupo pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de falar e grande o bastante para a coleta de diferentes opiniões.

b) Se os participantes são homogêneos: a composição homogênea, tendo como traço comum a atuação profissional do magistério aos anos finais do EFII de uma escola pública estadual, preservou os objetivos da investigação, ainda que essa característica coexistisse com as condições variáveis de cada indivíduo, tais como o gênero, faixa etária, tempo de serviço, etc. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 13), “os critérios utilizados na seleção dos componentes de cada grupo devem estar vinculados aos objetivos e aos resultados que a pesquisa deseja alcançar.” Já as peculiaridades dos sujeitos foram analisadas na apresentação do perfil pessoal para a construção do desenvolvimento pessoal, com questões quantitativas e qualitativas, que

visaram compreender as características sociodemográficas, históricas e culturais, complementadas por meio das informações da análise documental (Seção 5). Embora iguais em sua atuação, consideramos as variáveis dos sujeitos imprescindíveis pois “o importante é selecionar pessoas que tenham diferentes opiniões sobre o tema a ser discutido para obter não uma representação quantitativa de diferentes opiniões e setores, e sim o relato de cada segmento sobre o objeto em estudo”. (GOMES, 2005, p. 285)

c) Até que ponto os participantes oferecem informações confiáveis, levando em conta o propósito do estudo: a função de professora coordenadora foi desenvolvida pela pesquisadora por seis anos na escola participante, tendo como uma de suas principais atribuições “coordenar e incentivar as práticas de estudo que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente” (MATO GROSSO DO SUL, 2018). Nesse sentido, cabia-lhe a tarefa de desenvolver, juntamente às outras coordenadoras, a formação contínua, organizando os espaços e tempos para que os estudos ocorressem de maneira adequada. Assim, o espaço da escola é, ao mesmo tempo, local de trabalho e o ambiente natural da pesquisa, fonte direta para a coleta de dados. Por esta razão, com o intuito de evitar a interferência na opinião dos participantes, a dinâmica do grupo focal se mostra como a mais indicada, pois

o ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas (GOMES, 2005, p. 281).

Para se destituir da posição de uma das responsáveis pela organização da formação e se colocar como mediadora equânime na interação de participantes que pensam sobre o processo, fomentando um debate crítico e, ao mesmo tempo, como ouvinte atenta às questões que envolvem as necessidades formativas, foi necessária a constituição do grupo focal para fortalecer relações horizontais entre sujeitos autônomos na produção de seus conhecimentos, sentimentos e com opiniões fidedignas. O grupo focal possibilita a proximidade entre os sujeitos, diminuindo inseguranças, por meio de um trabalho baseado na escuta ativa e em falas diretas, concisas e apoiadoras. Acreditamos que o método favoreceu a obtenção de resultados confiáveis, já que, conforme pontuou Gomes (2005, p. 282, grifo nosso), o grupo focal encoraja

a interação não só entre o moderador e os participantes, mas também entre os participantes. Por outro lado, o formato do grupo **oferece apoio aos participantes individuais, encorajando maior franqueza nas suas respostas**. Por essas características, as entrevistas de grupo focal permitem

ao investigador testemunhar a discussão dinâmica e interativa sobre os tópicos enfocados.

Além da seleção dos participantes, para o seu desenvolvimento fez-se necessária a construção de um roteiro (APÊNDICE B), que foi subsidiado pelos dados coletados no questionário. O objetivo deste instrumento foi conduzir os diálogos a fim de que as sessões fossem bem direcionadas e nenhum tema deixasse de ser mencionado, servindo como orientação e auxiliar de memória (CRUZ NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002). Portanto, a intenção consistiu em elaborar questionamentos significativos para o debate e que possibilitassem a interação entre os entrevistados e o mediador. O roteiro de falas se subdividiu entre os seguintes temas: a) Formação docente em meu cotidiano (desenvolvimento pessoal); b) Formação docente em serviço para contribuir com a minha atuação (desenvolvimento profissional); e c) Formação docente em serviço significativa e/ou ineficiente para a minha inserção na escola (desenvolvimento organizacional).

Ainda, para o momento da preparação, com base em Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), estabelecemos os papéis dos sujeitos que atuariam no encontro e suas respectivas funções. Os autores determinam que durante o grupo focal deve haver: 1. um mediador, responsável pelo início e conclusão da discussão, sendo o motivador e a única pessoa que pode interagir com os participantes. Para o presente trabalho, a pesquisadora foi a mediadora e a discussão seguiu o roteiro de questões que consta no Apêndice B; 2. um relator, que anota as falas, gestos, tons de voz, associando-as aos motivos que as incitaram. Para este trabalho, o relator foi a professora orientadora da pesquisa, devido ao seu nível de conhecimento dos objetivos deste estudo; 3. um observador para analisar e avaliar o processo, atento ao comportamento de cada participante e se houve integração entre eles. Neste caso, os papéis de relator e observador foram exercidos pela mesma pessoa, a professora orientadora; e 4. um operador de gravação para gravar as falas. A função foi exercida por uma colega de trabalho, professora readaptada na função de auxiliar de coordenação que não pertence ao grupo dos participantes. A possibilidade de atuação de apenas três indivíduos para operacionalizar o grupo focal, sendo um mediador, um operador de gravação e um sujeito que acumulou as funções de relator e observador é possível e já prevista por Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 9), já que “reduz os custos e o número de profissionais envolvidos no processo de aplicação da técnica”. Contudo, como se trata de um trabalho complexo, não seria recomendável que o pesquisador acumulasse as três

funções pelo risco de sobrecarregá-lo, já que a situação exige sensibilidade, conhecimento do desenvolvimento da dinâmica e capacidade de análise crítica das temáticas em debate.

Para o momento do grupo focal, Gomes (2005) recomenda que ocorra em uma sala com cadeiras confortáveis ou em volta de uma mesa. Para esta pesquisa, foi utilizado o ambiente reservado à sala de vídeo, pois possui um mobiliário semelhante ao descrito, com as cadeiras dispostas de maneira circular, estando os participantes voltados uns para os outros para facilitar o debate (CRUZ NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002). Pensou-se na recepção de maneira descontraída para contribuir com um clima de confiança e confraternização. Gomes (2005) também aconselha que as reuniões durem entre uma hora e meia e duas horas, sendo reservado este tempo específico no período matutino. Inicialmente, o moderador esboçou o objetivo do grupo focal, que é delinear as necessidades formativas dos docentes do Ensino Fundamental II da escola pública, e o seu formato de entrevista coletiva, enfatizando que a discussão seria informal, com a participação espontânea de todos. Além disso, explicou a utilização do registro das falas em filmagem de vídeo, assegurando sobre o sigilo das informações obtidas. Ao longo do debate, buscou-se a transição o mais sutil possível entre uma questão a outra, para seguir o rumo natural das questões, sendo necessário, por vezes, alterar a sequência do roteiro de acordo com o conteúdo das falas dos participantes, de forma a retomar o tema previamente analisado para estabelecer conexões com o tema seguinte.

Para o processo de análise, Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) estabelecem que são fundamentais: 1. um transcritor, para que o registro ocorra da maneira mais fiel possível, sem interpretações e 2. um digitador, para transpor os dados codificados ou gravados para um computador. Ao invés de sujeitos para estas funções, como atualmente existem ferramentas digitais disponíveis, desenvolveu-se a transcrição e digitação de áudio com os recursos disponíveis na plataforma *online* “Sonix”. Após a dinâmica, com os registros em mãos, ouviu-se repetidas vezes as falas registradas para extrair todos os conteúdos relevantes e agrupar os fragmentos dos discursos em categorias. Após a categorização, foi feita a leitura minuciosa na tentativa de capturar as ideias principais para apoiar as conclusões da análise. O produto final consistiu em relatório dos resultados do grupo focal, utilizado para complementar e enriquecer os dados do questionário, de forma a identificar as visões de mundo dos educadores, em suas percepções sobre os processos de formação.

Acrescenta-se o entendimento de que, ao final, mesmo que as informações coletadas podem não ser válidas para todos os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino do estado do Mato Grosso do Sul, as conclusões poderão contribuir significativamente para o avanço das pesquisas sobre as necessidades formativas dos professores nesta rede e nesta etapa de ensino.

## 2.5 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental mostrou-se fundamentalmente necessária para caracterizar a escola participante, desvelando a sua constituição histórica, a sua estrutura física, o perfil dos estudantes e professores, bem como alguns traços do trabalho pedagógico. Ela objetivou substituir a percepção de aspectos que a pesquisadora não pode observar diretamente. André (2013, p. 100) afirma que

quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos [...].

Para tanto, o plano para a seleção e análise de documentos baseou-se na busca das fontes adequadas para fornecer as informações de caracterização do espaço escolar. Desse modo, fiz uso dos dados de 2021 obtidos na Avaliação Institucional Interna, no Projeto Político Pedagógico e no Censo Escolar. A seguir, justifico o porquê do estudo destes documentos, exemplificando os seus conteúdos e finalidades.

Primeiramente, decidi voltar o olhar para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, pois nele consta a razão de ser do trabalho pedagógico, ou seja, não apenas os seus métodos como também os seus fins (GADOTTI, 1994). O PPP da escola contém tanto os elementos instituídos, “que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida”, ou seja, a realidade de onde parte para construir o instituinte, ou seja, um projeto de ser da escola pública burocrática que “se confronta com as novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista” (GADOTTI, 19994, p. 1). Ao observar o PPP, tentei apreender os interesses e perspectivas dos pais/responsáveis, alunos e professores, tendo em vista verificar a execução do plano de atividades que possibilitem concretizar o que a comunidade escolar considera ser uma educação de qualidade.

A respeito da Avaliação Institucional Interna, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, CEE/MS nº 10.972, de 21 de dezembro de 2016, artigo 19, estabelece que “é o processo contínuo por meio do qual a instituição de ensino conhece a sua própria realidade e orienta a tomada de decisões a fim de promover a melhoria da qualidade do ensino”. Partindo destes princípios norteadores, a Avaliação Institucional da unidade se traduz em um importante momento de reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido nas diferentes dimensões escolares, sendo elas: a qualidade da aprendizagem, estrutura física, equipamentos eletrônicos e midiáticos, família e escola, apoio pedagógico, normas e proposta de trabalho da escola e Projeto Político Pedagógico. Desse modo, as opiniões colhidas nos questionários de avaliação interna além de delinear as características primordiais dos segmentos analisados, também traduzem juízos de valor importantes sobre os procedimentos administrativos e pedagógicos desenvolvidos na escola.

Finalmente, o Decreto do Poder Executivo nº 6.425 de 4 de abril de 2008 dispõe sobre o Censo da Educação Básica a ser realizado anualmente sob orientação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo o representante legal da instituição de educação, ou seja, o ocupante do cargo da direção escolar, responsável pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas. O fornecimento dos dados solicitados por ocasião do censo é obrigatório para todas as instituições de ensino e se prestam para fins de elaboração de indicadores educacionais em âmbito nacional. Nesta pesquisa, seus elementos foram utilizados como registros factuais para contribuir com o reconhecimento do local.

Em vista do exposto, ressalto que a análise documental objetivou substituir a percepção de aspectos que a pesquisadora não pode observar diretamente, assim como complementou as informações obtidas por outras fontes e forneceu bases para triangulação dos dados (ANDRÉ, 2013). Concluí que, somente pelo emprego de todos estes procedimentos, foi possível obter elementos suficientes para uma análise multidimensional e aprofundada do objeto investigado.

### 3 O EDUCADOR POLÍTICO NA ESCOLA CONTRADITÓRIA

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte.*

(PAULO FREIRE<sup>5</sup>, 2001, p. 40)

As reflexões desta seção ambicionam a uma breve análise a respeito do caráter contraditório da escola pública e, por conseguinte, do posicionamento do professor, tendo em vista que a sua atuação pedagógica demonstra o seu compromisso político ante a superação ou manutenção das desigualdades. Primeiramente, faz-se necessário pontuar alguns elementos considerados imprescindíveis para compor o cenário do contexto capitalista no qual emerge a escola pública. Essa discussão fundamenta-se em Silveira (1995), Coelho (1989) e Saviani (1989).

Todo homem é “um animal político”, ou seja, um ser social residente da *polis* (“cidade”, em grego) e sua sobrevivência está condicionada à transformação da natureza e à relação cooperativa com outros homens. O trabalho configura-se em uma atividade vital que, em sua acepção ontológica, é o meio pelo qual o ser humano se utiliza para transformar o meio ambiente e, conseqüentemente, transformar a si próprio. A educação escolar é o meio pelo qual são transmitidos os conhecimentos acumulados de geração a geração. Assim, é possível concluir que a origem da educação coincide com a origem do trabalho e com a própria origem humana. Educação e trabalho são fenômenos tipicamente humanos. Humanizar o ser humano é um trabalho educativo.

Entretanto, desde a Antiguidade, educação e trabalho possuem valores distintos aos sujeitos, já que estes encontram-se marcados pela diferença histórica entre proprietários e não-proprietários. De modo geral, em uma sociedade capitalista, pode-se afirmar que existem duas classes sociais: o proletariado (sujeito pertencente à classe trabalhadora, que fornece a sua força de trabalho em troca de salário) e a burguesia (representada pelo sujeito detentor dos meios de produção, ou seja, das máquinas, das propriedades de terras, bancos, etc). A grande desigualdade que ocorre na troca entre ambos representa a condição estrutural própria do capitalismo: o valor pago ao trabalhador pela sua força de trabalho (física e intelectual) é significativamente menor do que o valor das mercadorias por ele produzidas e que representam o lucro (“mais valia”) da classe burguesa. Desse modo, a luta de classes retrata um conflito histórico de interesses antagônicos e não passíveis de acordo (SILVEIRA, 1995).

---

<sup>5</sup> Citação do livro “Política e Educação”, 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

No passado, durante a Idade Média, período caracterizado pelo modo de produção feudal, a distinção entre as duas classes tornou-se evidente, sendo os senhores feudais (nobres ou clérigos) os sujeitos que constituíam a classe dominante e os servos (trabalhadores), os indivíduos que cultivavam as terras para o próprio sustento e para alimentar o senhor. As cidades eram poucas e não havia a necessidade de escola para todos porque os conhecimentos necessários para a produção agrícola eram dados por uma “aprendizagem natural”, adquirida espontaneamente. Neste contexto, a leitura e a escrita adquiriam um caráter secundário aos servos porque não constituíam conhecimentos essenciais à atividade agrícola, sendo as poucas escolas existentes um privilégio para a educação da classe dominante (clero e nobreza), ou seja, o estrato social ocioso e que não necessitava trabalhar na terra. A desigualdade entre as classes sociais também era considerada “natural”, pois os laços de sangue eram determinantes para definir a posição social dos indivíduos e o Direito Natural e consuetudinário (não escrito, baseado em costumes e tradições) regia tais relações (SILVEIRA, 1995; COELHO, 1989).

Com o advento do capitalismo na Idade Moderna, houve uma nova forma de produção, a industrial, e a agricultura realizada nos campos cedeu lugar às fábricas e ao surgimento das cidades. Para contribuir com a industrialização e a urbanização, fez-se necessário investir no desenvolvimento científico e tecnológico. Mediante as novas condições de produção, os conhecimentos deveriam tornar-se específicos, científicos e transmitidos de forma sistemática. A sociedade passou a ser regida pelo Direito Civil (positivado e escrito) que, ao invés de laços de sangue, estabelecia relações construídas por meio das convenções e do contrato social. A escola, neste contexto, representa uma necessidade da estrutura capitalista, já que a ciência é incorporada ao desenvolvimento dos processos produtivos: são necessários cidadãos aptos a participarem politicamente, cientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuarem melhor profissionalmente. A desigualdade social não é mais considerada um fator imutável, fruto da vontade divina, mas um fator passível de mudanças. Neste novo arranjo social, a escola teria um papel fundamental para promover a transformação radical na estrutura da sociedade, possibilitando a libertação das consciências e emancipação dos sujeitos. (SILVEIRA, 1995).

Porém, a perspectiva de superação da desigualdade tendo como força motriz tão somente a educação apresenta uma visão um tanto “limitada” e “ingênua”, na qual a

escola possui ampla autonomia em face à sociedade, pois é capaz de influenciá-la, sem ser por ela ser influenciada. Mediante este ponto de vista,

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. (SAVIANI, 1989, p.2)

Notavelmente, a escola é perpassada por fenômenos bem mais amplos e abrangentes: os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. As relações entre a escola e a sociedade perpassam pelo entendimento de que vivemos em uma época marcada pela existência de classes sociais antagônicas, cujos interesses marcados pelo sistema de produção capitalista são, aparentemente, irreconciliáveis.

Assim sendo, desconsidera-se que esta instituição também é organizada em função das necessidades impostas pelo contexto na qual está inserida e, ante a dominação de uma classe sobre a outra, o trabalho escolar pode ser colocado a serviço de legitimar (ou não) esta dominação, pois a educação sofre a influência dos condicionantes objetivos, ou seja, determinantes sociais que condicionam as formas de manifestação do próprio fenômeno educativo.

A transmissão, pela escola, da ciência e da tecnologia aos filhos da classe dominante e a alguns indivíduos das outras camadas sociais cooptadas a seus interesses legitima a divisão social, reproduzindo-a. [...] A própria qualificação da força de trabalho, numa sociedade capitalista, não é de modo algum um processo meramente técnico, mas eminentemente social, visto consistir principalmente no preparo de uma mão-de-obra dócil e disciplinada.” (COELHO, 1989, p. 37).

Neste sentido, ao reproduzir os códigos da classe dominante, a escola reforçaria a marginalidade nas relações de poder. Configura-se, neste ponto, uma perspectiva radicalmente oposta à anterior: a educação não é vista como um meio de superação das injustiças, mas se converte no principal instrumento de reprodução da marginalização cultural e, conseqüentemente, da subserviência social. Coelho (1989, p. 38) elucida como ocorre este processo:

[...] a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação) bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos, etc. [...] A interiorização pelos indivíduos dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como *verdade* do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O

resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar [...], o indivíduo preparado para ocupar o *seu* lugar na divisão social do trabalho, **o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha.**” (grifo nosso)

Embora se configurem como visões distintas, a função da escola é marcada, em ambos os casos mencionados anteriormente, ou pelo determinismo recíproco ou pela completa autonomia das relações: ou a escola se encontra em posição de “neutralidade” e ao difundir o conhecimento torna-se capaz, por si só, de coibir a desigualdade estrutural do capitalismo; ou a instituição atua no sentido de simples replicação mecânica das contradições já colocadas pela realidade.

Ao constatar e classificar a ausência/existência dos condicionantes sociais objetivos, Saviani (1989) categoriza e nomeia grupos distintos de teorias educacionais, aos quais denomina:

a) teorias não-críticas: concepções que compreendem a educação como um fenômeno autônomo e compreensível em si mesmo, tal como a “teoria da pedagogia tradicional”;

b) teorias críticas (ou crítico-reprodutivistas): compreendem o fenômeno educacional fundamentalmente sob o reconhecimento dos condicionantes sociais. O intuito específico da escolarização seria reproduzir a desigualdade, a exemplo da “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, elaborada por P. Bourdieu e J. C. Passeron.

Ao fim, para superar os paradigmas da influência/alheamento dos condicionantes sociais em meio escolar, Saviani (1989) propõe as estratégias da “teoria histórico-crítica”, naquele momento, ainda em vias de elaboração. Para tanto, descreve as seguintes etapas: 1) identificação das formas mais desenvolvidas do saber social objetivo, produzido historicamente; 2) transposição dos saberes objetivos para o meio escolar, tendo em vista o nível de assimilação dos estudantes e 3) emprego dos procedimentos necessários para que, além da assimilação destes saberes, os estudantes possam compreender os seus processos de produção e os meios de transformá-los.

Antes de afirmar a autonomia, reprodução ou superação das desigualdades que marcam a função escolar, faz-se necessário reconhecer o caráter contraditório da escola pública e refletir sobre como pode agir o educador para demonstrar legítimo compromisso político ao atuar neste espaço fundamentado pela teoria crítica.

### 3.1 O CARÁTER CONTRADITÓRIO DA ESCOLA

Ainda que seja possível à classe dominante fazer uso da escola para manter o seu *status quo*, a reprodução da divisão social do trabalho nem sempre pode ser considerada puramente “mecânica” e de simples contiguidade, já que educação e sociedade são instâncias distintas e autônomas, embora de coexistências relacionadas. Desse modo, a relação existente entre ambas não advém da influência unilateral, mas consiste em uma *determinação recíproca*, na qual a sociedade influencia os processos educativos e, ao mesmo tempo, a escola transmite ideias, saberes e valores aos cidadãos que atuarão nesta sociedade. A este respeito, Paulo Freire (1996, p. 38) afirmou que

[...]como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. **Dialética e contraditória**, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas **reprodutora** nem apenas **desmascaradora da ideologia dominante**. (grifo nosso)

Por conseguinte, a reprodução da discriminação pela escola não pode ser concebida como uma fatalidade. É sempre possível a realização de um trabalho pedagógico que se dá no sentido de propiciar a todos os estudantes o domínio da expressão oral, das técnicas de leitura e escrita, das operações aritméticas, entre outros saberes historicamente acumulados, provenientes do conhecimento científico e do avanço tecnológico. Esses conhecimentos são fundamentais na luta política como instrumentos para o fortalecimento crítico de consciências que buscam desvendar a verdade da História e combater a exploração da sociedade capitalista. Tratam-se dos conhecimentos necessários para o controle técnico e social dos meios de produção, dos conhecimentos necessários para explicitar o saber e defender interesses específicos da classe trabalhadora, para garantir a sua maior participação sócio-política e melhor compreensão da cultura produzida. Aqui, reside o caráter contraditório da instituição escolar. “A escola é, a um só tempo, instrumento de reprodução e de transformação da realidade” (SILVEIRA, 1995, p. 25).

Importante mencionar que este trabalho de “conscientização” não deve partir do princípio de que os indivíduos frequentadores da escola são portadores de uma ideologia adversa, sendo o papel essencial da escola “arrancá-los do erro” para redirecioná-los a seus “reais interesses”. Esta concepção baseada na polaridade reducionista entre saber/ignorância supõe que a consciência crítica é uma força externa,

podendo vir a ser adquirida, quando, na verdade, ela se conquista por meio da luta política, do trabalho coletivo de transformação da realidade em que educando e educador criam condições para o seu aparecimento. O desconhecimento dos saberes escolares mantém os futuros cidadãos desta sociedade em posição desigual e de exploração. É preciso uma escola humanizadora e que ensine efetivamente, com educadores que possuam valores verdadeiramente críticos e transformadores.

Quanto às intenções da educação escolar, sob a análise de alguns documentos normativos, nota-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), art. 2º, afirma que a “educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Os pilares da cidadania e do trabalho são reafirmados no art. 22, no qual se lê que a educação básica tem por finalidade desenvolver o estudante, assegurando-lhe a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996) Já a finalidade do Ensino Médio, em mesmo documento, possui caráter mais amplo: além dos dois quesitos já mencionados, o ensino tem por objetivos “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, bem como “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”. (BRASIL, 1996)

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), lê-se que a educação básica se desdobra em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e deverá ser orientada pelos conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo deste percurso. Assim, a BNCC estabelece 10 (dez) macro competências, ou competências gerais, que consubstanciam os objetivos de aprendizagem, sinteticamente definidos como: a) valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; b) exercitar a curiosidade intelectual; c) valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; d) utilizar diferentes linguagens (visual, verbal, sonora, sonora, digital e corporal) para partilhar informações e sentimentos; e) compreender e utilizar tecnologias digitais de informação de forma crítica e significativa; f) apropriar de conhecimentos que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho; g) argumentar, com base em dados confiáveis, para defender pontos de vista com posicionamento ético; h) cuidar da saúde física e emocional; i) exercitar a empatia, o diálogo e a cooperação, sem preconceitos de

qualquer natureza; j) agir com autonomia e responsabilidade, tomando como base princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. Nota-se o quanto são amplos e diversificados os desafios que se colocam à educação, tendo em vista uma atuação cidadã para a transformação da sociedade.

Além disso, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), estabelece metas e estratégias para a educação estadual, alinhado ao Plano Nacional de Educação. O Plano se configura como “uma política pública de Estado de extrema relevância para a implantação e implementação de ações eficazes para a segura orientação dos rumos da educação”. (BRASIL, 2014) Neste documento, lê-se que a qualidade de ensino que se busca para o ensino fundamental está relacionada à conquista da cidadania pelos educandos, à sua inserção no mundo do conhecimento, à participação social e à qualidade de vida.

Por último, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul apresenta-se como um documento norteado pelas dez competências gerais da BNCC. O Currículo apresenta como função da escola garantir o acesso ao saber formal, reconhecendo-a como o local no qual os profissionais da educação básica, crianças e jovens socializam as informações, tradições e valores histórico e culturalmente constituídos com a finalidade de promover a construção dos conhecimentos. Sob esta perspectiva, a formação integral prioriza a adoção de práticas pedagógicas que explorem os aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos, tendo por objetivo fortalecer as relações interpessoais, a cidadania, a democracia e o respeito à pluralidade de ideias. Mesmo com exíguos e esparsos conteúdos (ou “objetos do conhecimento”), segundo o documento, os estudantes devem ser estimulados a adotar posicionamento crítico-reflexivo ante às informações, bem como em suas ações, para o desenvolvimento das competências para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Assim, determina, que, para promover a educação integral, deve-se combater as “práticas impositivas e reducionistas de repetição e memorização de conteúdos” (BRASIL, 2018, p. 21), pois o desenvolvimento humano global é alcançado por meio de práticas pedagógicas culturais e científicas que promovem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, embora não explicita as ações necessárias para tanto.

Tendo em vista estas múltiplas finalidades e objetivos para a educação básica, nota-se que, em suma, a reprodução da desigualdade social poderá ser superada pelo trabalho escolar na medida em que os conhecimentos científicos “transbordarem” para o desenvolvimento de consciências críticas, na medida que a escola for capaz de preparar

futuros cidadãos, plenamente conhecedores de seus direitos e deveres, capazes de ler criticamente os problemas sociais e com condições para progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores.

Para que isso ocorra, Mezsáros (2008) aponta uma solução. O filósofo húngaro defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem com as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo e o lazer, já que as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. De modo contrário, as práticas para uma educação libertadora teriam, como função, transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como uma arma para transformar o mundo. Segundo ele, a “educação para além do capital”, deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Se a mudança da sociedade só poderá ocorrer por meio da luta de classes, esta luta não se iniciará pela mera transferência de conhecimentos, mas pela plena conscientização de seres humanos capazes de enxergar nas malhas do determinismo neoliberal um campo real de possibilidades.

### 3.2 O COMPROMISSO POLÍTICO DO EDUCADOR

Aos professores cabe a missão de concretizar os objetivos e finalidades da educação básica mencionados anteriormente. Um determinado trabalho pedagógico em ação traz amplas significações, porque toda ação humana traz, consigo, uma concepção de mundo predominante. Neste sentido, Gramsci (1957, p. 121) afirmou que

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual: ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, **contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.** (grifo nosso)

Desta concepção gramsciana, depreendem-se duas informações relevantes: a) toda ação humana é imbuída de significado e orientada por uma certa visão de mundo predominante e b) esta atividade pode pender tanto para a “manutenção” quanto para a “mudança”, a depender das forças sociais que orientam os interesses dominantes. Por esta razão, compreende-se que a dinâmica das relações sociais não é regida por uma

força “externa” e “autônoma”, pelo contrário, a história é construída por uma multiplicidade de seres humanos inseridos na materialidade cotidiana e que poderá avançar ou retroceder, conforme a variabilidade dos conflitos hegemônicos ou antagônicos dos sujeitos. Por esta razão, faz-se necessário pontuar alguns elementos considerados imprescindíveis para compor a figura do sujeito professor, de modo “consciente” e “crítico”, atuante na escola pública dos dias atuais, espaço que pode replicar (ou não) a lógica desumanizadora do capital.

Como a escola compõe o conjunto de elementos da materialidade humana, um dos saberes indispensáveis que os agentes educacionais comprometidos com a transformação da sociedade em benefício dos oprimidos devem ter é “o saber da História como *possibilidade* e não como *determinação*”. (FREIRE, 1996, p. 30) Este conceito significa manter a clara visão de futuro enquanto problema, e não como inexorabilidade. A realidade na qual vivemos não é estática e imóvel, ao contrário, a constante mudança (não linear e contínua) rege a História da sociedade e das relações produzidas pelo sistema de produção capitalista. A contradição desse sistema e a dominação podem ser apreendidas historicamente, podem permear os discursos ideológicos e o *modus operandi* de sociedades situadas em certo tempo e espaço, mas, do mesmo modo que outras formas de organização pereceram, a realidade que se apresenta hodiernamente não é eterna. “O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 1996, p. 30) Dessa forma, a atuação dos homens no mundo tem, por princípio, uma ação dialética transformadora: os seres humanos não são objetos, mas sujeitos históricos.

Por tal princípio, deduz-se que a ontologia do ser humano é gestada por ele próprio e junto a outros homens nos liames da História, diferentemente dos demais seres vivos. Os seres humanos possuem, por empréstimo da acepção freireana, a *Presença* no mundo como algo original e singular: são capazes de produzir a própria existência, de alterar o destino e de intervir na história. Presença que impõe, por meio da livre escolha, como necessidade de constantemente pensar a si mesma, de constatar, de avaliar, de romper e de se transformar enquanto possibilidade de se realizar mais plenamente, de se aprimorar. A partir desta acepção, questiona-se como seria a prática pedagógica do educador ciente de sua presença no mundo ante a um futuro *problemático* e *não inexorável*? Quais seriam as características da ação que demonstram o compromisso político do educador face à transformação da realidade? Elencamos quatro características deste compromisso que explicamos, a seguir: a proletarianização da

profissão docente, a dimensão utópica de sua ação transformadora, a consciência do objetivo da ação pedagógica e a responsabilidade ética.

Primeiramente, faz-se necessário mencionar que a adesão dos educadores à luta pela democratização de uma educação de qualidade possui estreita relação com o processo de proletarização da profissão docente. Ginsburg (2010) define que a profissão docente se encontra sob a influência de dois processos antagônicos, aos quais denominou *profissionalização*, meio pelo qual os trabalhadores aprimoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e ampliam a sua autonomia e *proletarização* que representa o inverso: a degradação do estatuto, dos rendimentos e da autonomia deste profissional.

Segundo Ginsburg (2010), é possível notar a proletarização do trabalho do professor mediante três aspectos: 1. a separação entre a concepção e a execução (a elaboração dos currículos e a concretização pedagógica encontram-se separadas; esse fenômeno legitima a intervenção de especialistas, advindos inclusive até de áreas atípicas, no trabalho pedagógico e reforça as características técnicas do trabalho dos professores, retirando-lhes o poder de decisão para restar-lhes apenas a mera execução); 2. a estandardização das tarefas (padronização e rotinização das tarefas de trabalho); a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho (diminuição de salários, benefícios, investimento em formação, etc) e 3. a intensificação das exigências em relação à atividade laboral, como o excesso de tarefas diárias e sobrecarga permanente de atividades, cujo resultado seria a utilização de “atalhos” pelo professor, a economia de esforços para realizar apenas o essencial da tarefa que se tem em mãos. A qualidade cede lugar à quantidade, já que o excesso de competências administrativas e a intensificação na carga de trabalho ocasiona na delegação da reflexão sobre a profissão docente aos especialistas “científicos”.

Ginsburg (2010, p.3) conclui que “pesquisas com enfoque em vários períodos históricos [...] documentam que os professores passaram pela proletarização, experimentando uma ou mais dessas dinâmicas em relação a outros grupos.” Se, no passado, havia a imagem do educador com elevada posição social, atualmente, a negligência da escola pública por parte do Poder Público tem contribuído para a degradação nas condições de trabalho e de vida deste profissional, de modo que, cada vez mais, sua identidade seja construída em conjunto à classe trabalhadora. Assim, o compromisso com a transformação da sociedade significa avolumar a luta política para a libertação da própria classe. (SILVEIRA, 1995)

Outro aspecto que orienta o compromisso político do educador trata-se da convicção na dimensão utópica<sup>6</sup> da ação transformadora. A existência da utopia, ou do “lugar nenhum” desloca geograficamente o pensamento e a ação humanos, abrindo um campo de possibilidades para a construção das mudanças sociais, desde que haja compromisso coletivo com este objetivo. A ação transformadora coletiva é impulsionada pela alegria, pelo gosto pela vida, abertura ao novo, pela criatividade, persistência, recusa ao fatalismo e pela esperança de que alunos e educadores podem, juntos, ensinar e aprender. A atividade docente é alegre e esperançosa, pois ocorre em permanente busca e, movida por um sentimento de gratificação que se presta como estímulo para o enfrentamento das dificuldades. É fundamental adotar uma prática pedagógico-progressista que não se faz apenas com ciência e técnica, pois “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1996, p. 52)

Há ainda, um terceiro aspecto a caracterizar o compromisso político do educador, sendo este o de maior relevância: a compreensão de que a sua ação pedagógica possui como objetivo final o ensinar (SILVEIRA, 1995). A compreensão da natureza específica da função docente e do fenômeno educativo possui estreita relação com a atitude de oposição face à natureza compensatória da educação.

Para Saviani (1989, p. 36) a “educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social.” Isto significa que, para compensar as deficiências sociais em favor de uma ação equalizadora, a prática pedagógica acaba por ser neutralizada na tentativa de suprir demandas de diferentes ordens: de nutrição, familiares e emotivas, de situações de violência e vulnerabilidade, etc. Transferem-se para a escola diversos problemas que não são especificamente educacionais, o que reforça a já mencionada visão “ingênua” de que a escola pode influenciar a sociedade sem ser por esta influenciada, reforçando o seu caráter redentor que, na pior das hipóteses, não se dá pela ação pedagógica, mas por meio de inúmeras ações de política social. O excesso de fatores de compensação colocados ao setor educacional traz, como consequência, “a pulverização de esforços e

---

<sup>6</sup> Por “utopia”, termo criado por Thomas More em romance filosófico de mesmo título, entende-se a junção de duas palavras gregas - “ou” (não) e “topos” (lugar) - cujo significado seria “em lugar nenhum”. A ilha de Utopia, na qual aporta o viajante personagem de More, mostra-se um lugar perfeito, no qual não existe a propriedade privada e a diferença social entre os seres humanos, o que resulta em uma convivência social de pleno bem-estar. Contudo, se algo não está dado e não possui localização, não está pronto e, portanto, poderá vir a ser construído pela ação coletiva de todos.

de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional” (SAVIANI, 1989, p. 37).

Entretanto, não se trata de afirmar que os programas sociais não possuem a sua devida importância, mas ao considerá-los parte prioritária do programa educativo, a escola e, conseqüente, o educador são desviados de sua função primordial: garantir aos estudantes a apropriação do saber sistematizado e da cultura acumulada socialmente que ainda não dominam ao ali chegarem. Conforme afirmou Silveira (1995, p. 27) “é na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor”. A função específica do docente é comprometida com a transformação da realidade, pois o ensino adequadamente ministrado proporciona aos estudantes “ferramentas de pensamento” para desenvolverem uma compreensão mais crítica sobre a realidade em que vivem, bem como formular os seus próprios meios de agir, de maneira mais consciente e emancipatória.

Não obstante, acrescenta-se que a função específica docente não se exerce de modo inadvertido, mas deverá ser dotada, sobretudo, conforme as ideias de Paulo Freire, de responsabilidade ética. A pedagogia fundada na ética, que respeita a dignidade e a autonomia do educando, permite distinguir como postura adversa àquela do educador que nega os saberes aos estudantes ou que os ensina de forma distorcida e falseada. Além disso, a ética educacional também não coincide com a ética mercadológica, na qual a prática pedagógica alinhada aos ideários neoliberais estimula o individualismo e a competitividade e possui, por finalidade, a inculcação dos ideários da classe dominante. Paulo Freire (1996, p. 65) explica que

**o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano**, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta [...] a medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. (grifo nosso)

Na verdade, a “ética universal do ser humano”, conforme Paulo Freire (1996), apenas representa um valor a ser alcançado quando a solidariedade orienta o compromisso histórico de luta entre homens e mulheres, quando a democratização e generalização do acesso ao saber sistemático dos conhecimentos historicamente produzidos tornam-se acessíveis à classe trabalhadora. O docente comprometido com o domínio sistemático dos conteúdos por parte dos estudantes, tomados estes como

fundamentais para uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade, também demonstra compromisso ético quando domina os assuntos a serem ensinados, para que não se configure uma transmissão prejudicada. Assim, entende-se

[...] eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado. Um chute, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei. (FREIRE, 1996, p. 50)

A posição rigorosamente ética também se mostra inseparável da prática docente quando esta se sente afrontada com qualquer manifestação discriminatória de raça, gênero ou classe notada na prática cotidiana, na relação com os docentes, com outros professores e na maneira com que os indivíduos se posicionam frente aos problemas da comunidade. Em resumo, a ética mostra-se entrelaçada à docência em inúmeros aspectos: em seu comprometimento com a formação científica dos sujeitos envolvidos, na retidão do exercício de atitudes éticas, no respeito mútuo, na capacidade de convívio entre os diferentes, na disposição de lutar pelos direitos que asseguram o bem comum, ou seja, a prática pedagógica é ética quando se coloca a serviço do desenvolvimento do ser humano e não a favor do mercado e do lucro.

### **3.3 O COMPROMISSO POLÍTICO E COLETIVO DE EDUCADORES EM CONTEXTO**

*As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo.*

(Antônio Nóvoa<sup>7</sup>)

Conforme já mencionado, é fato inquestionável que a escola sofre a influência de diversos condicionantes objetivos e, de modo contínuo, influencia os cidadãos que atuam na sociedade, em um movimento de determinação recíproca. A educação se constitui em uma práxis histórica e social, própria de sujeitos concretos situados em um espaço social e em um tempo determinado, e está sob a influência de fatores mais amplos de diversas ordens: cultural, econômica, social e política. Como a instituição escolar faz parte da sociedade civil, entre os muros da escola também se manifestam

---

<sup>7</sup> NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

todas as contradições e antagonismos que constituem a existência desta sociedade. Esta formação social não-homogênea, composta pela relação antagônica entre homens cujos interesses são distintos, influencia os processos educacionais, tenham os educadores muita ou nenhuma ciência desta realidade.

Mediante tais fatores, reafirma-se o caráter contraditório da instituição escolar, que poderá promover a alienação ou a conscientização das massas; o ensino poderá se apresentar como um instrumento de perpetuação da opressão contra a classe trabalhadora ou como uma forma de emancipação crítica para o combate da lógica capitalista; poderá se prestar tanto à reprodução das desigualdades sociais ou para a transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Desse modo, acredita-se que a atuação do professor, conforme o emprego de práticas pedagógicas bem orientadas e o seu compromisso político com os educandos, apresenta-se como o fator primordial e fundamental para que a escola pública (principalmente) cumpra a função social específica de ensinar, de maneira ética, transformadora da realidade, politicamente engajada com os ideais da classe trabalhadora, motivada pelas dimensões utópicas que perpassam o fazer docente. Para tanto, a formação contínua em contexto escolar representaria o espaço privilegiado para a constituição deste profissional, já que ali são reveladas as demandas da prática; nas salas de aula surgem as necessidades de formação docente, pelo reconhecimento concreto das dificuldades, conflitos e dilemas da atividade de ensinar.

Neste ponto, bastaria acreditar que apenas em momentos de formação contínua em serviço seriam partilhadas as práticas pedagógicas mais eficazes e os valores norteadores do compromisso político docente de modo que a escola cumpra a sua função social de ensinar. A formação, colocada para além dos sentidos de “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação”, seria, por si só, o único meio oportuno capaz de formar profissionais críticos e reflexivos para atuar em situações concretas e práticas, de acordo com os desafios de aprendizagem colocados a cada aula. Porém, não é o suficiente afirmar que o desenvolvimento das atitudes *de professor reflexivo e pesquisador* em momentos de encontros de formação contínua em contexto escolar bastam enquanto métodos mais eficazes, capazes de solucionar todos os problemas do ensino, sendo estes desafios “identificáveis” por meio da escuta das necessidades formativas do coletivo. Se esta afirmação fosse verdadeira, estaríamos ingenuamente nos posicionando a favor das teorias educacionais não-críticas, identificadas por Saviani

(1989)<sup>8</sup>, segundo as quais a educação tem o poder de influenciar a sociedade, sem ser por ela influenciada. Faz-se necessário, então, avançar sobre este conceito.

O conceito de *professor reflexivo* e *pesquisador* surgiu com o movimento de valorização da formação docente a partir da década de 90, tendo Donald Schön como seu principal formulador. Baseado em seus estudos de filosofia, e especialmente em John Dewey, Schön propõe que a formação do professor enquanto *profissional reflexivo* não ocorra sob moldes tradicionais: a partir do estudo de um currículo normativo que primeiro apresente a ciência, depois a sua aplicação e, por último, a aplicação prática por parte dos estudantes destes conhecimentos técnico-profissionais (PIMENTA, 2002). “Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta [...]” (PIMENTA, 2002, p. 15). A este processo, o pedagogo denominou *reflexão na ação*: como o conhecimento teórico se mostra insuficiente para solucionar todas as demandas novas que surgem em contexto escolar, os docentes criariam novos caminhos para agregar a um repertório de experiências. Trata-se da resposta às novas situações com conhecimentos advindos da prática e que serão mobilizados em situações similares (repetição).

Além disso, Schön designa um segundo processo, ao qual denominou *reflexão sobre a reflexão na ação*. Dessa maneira, o professor torna-se *pesquisador* de sua prática quando, ao criar o seu repertório formado pelos conhecimentos advindos de sua rotina, caso se encontre diante de outras novas situações que coloquem problemas aos seus saberes, será impulsionado a realizar novas problematizações e análises, investigar a origem dos conflitos para tecer explicações, exercitar o diálogo reflexivo com outras perspectivas tendo em vista avançar para a recontextualização de sua prática pedagógica. Em suma, Schön coloca ênfase na contribuição da prática para a formação do profissional docente, mas, principalmente, sob a forma de uma prática reflexiva. Segundo ele, os currículos de formação deveriam propiciar uma formação que adotasse a prática desde o início (e não apenas nos estágios de final de curso) e que desenvolvesse nos professores a capacidade de refletir, tornando-os capazes de

---

<sup>8</sup> Segundo Saviani (1989), as teorias não-críticas são concepções que compreendem a educação como um fenômeno autônomo e compreensível em si mesmo, das quais fazem parte a pedagogia *tradicional*, *escolanovista* e *tecnicista*. Para estas teorias, a educação tem o poder de determinar as relações sociais, gozando de autonomia plena em relação à estrutura social.

responder às situações de incerteza e indefinição ao mobilizar os conhecimentos advindos da experiência.

Entretanto, o excesso de *practicismo* (PIMENTA, 2002) nesta concepção, segundo a qual bastaria a existência da reflexão sobre a prática para a resolução dos desafios do ensino, configurando esta como representante da pedra angular de construção dos saberes docentes, foi amplamente criticado por seu caráter notavelmente limitador. Uma das causas estaria na supervalorização do “individualismo”: o professor colocado no centro das mudanças e inovações, portador de uma reflexão que pensa a si própria, mas que ignora o fato de que os indivíduos, muitas vezes, são incapazes de refletir concretamente sobre mudanças mais amplas porque estão eles próprios condicionados ao meio. Segundo Liston e Zeichner (1993 *apud* PIMENTA, 2002, p. 22), “a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são apenas imediatas: **eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula.**” (grifo nosso). Giroux (1990 *apud* PIMENTA, 2002, p.25) também afirma que a “mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”. Além disso, não se nota o engajamento de sujeitos críticos e reflexivos que trabalham coletivamente para atingir um determinado fim.

O *professor reflexivo e pesquisador* está centrado em práticas de ensino individuais, desprovido de um projeto mais amplo que inclua alguma mudança institucional e social. A ele, falta a compreensão dos sistemas de valores simbólicos que determinam os conhecimentos socialmente relevantes e a sua forma de propagação; faltam, ainda, as reflexões sobre os recursos discursivos de linguagem e identidade construídos nas tensões das relações de poder. Também lhe falta compreender que toda prática da sala de aula está inserida em um contexto institucional que demarca as condições objetivas e materiais para o exercício da docência que, em nosso sistema público, é caracterizado pelas redes de ensino federal, estadual e municipal, conforme as determinações de cada Secretaria. Por último, ao *professor reflexivo e pesquisador* carece a visão de seu contexto escolar específico, com seus elementos físicos e simbólicos, pois embora duas escolas pertençam à mesma rede de ensino, poderão desenvolver atividades educativas diferentes, com resultados diferentes sobre a aprendizagem dos estudantes, conforme as determinações de organização da gestão escolar. Por isso, Nóvoa (1992, p.15) reconhece que a prática docente se desdobra em duas dimensões (a individual e a coletiva), sendo que as

práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma **profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores**. (grifo nosso)

Por isso, deve-se pensar em processos de formação mais amplos, que deverão ser construídos continuamente e coletivamente junto aos docentes em situações amplamente contextualizadas e verdadeiramente significativas.

#### 4 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR

O profissional docente crítico e reflexivo pode dominar práticas pedagógicas inovadoras e se posicionar de forma comprometida, politicamente, com a aprendizagem de seus educandos. Contudo, para que o exercício da docência se concretize de maneira libertadora e transformadora é preciso que este profissional encontre na unidade escolar uma equipe gestora que organize um trabalho pedagógico alinhado a tais interesses, apoiada por uma instituição de ensino que lhe proporcione as devidas condições de trabalho objetivas e materiais. Desse modo, afirma-se a importância de se considerar ao longo deste estudo o conceito da *docência em contexto*, termo formulado por Pinto (2018), o qual propõe que, para superar os estudos reducionistas da área de formação sejam, primeiramente, considerados os contextos históricos no qual ocorrem os processos de ensino-aprendizagem. “A formação de professores não pode ser discutida independentemente das condições materiais em que a prática ocorre.” (PINTO, 2018, p.114).

Como consequência, ao incorporar a perspectiva dos contextos escolares aos momentos de formação, busca-se superar a visão do *professor reflexivo e pesquisador* de Schön para avançar na ideia da formação docente voltada para o desenvolvimento do *professor como intelectual crítico* proposta por Giroux (1990). Essa visão confere aos professores a adequada autoridade de serem autores de transformações, pois as ações em contexto de formação contínua em serviço passam a ser portadoras de significado coletivo. Como o profissional docente não atua isoladamente, é preciso que a escola e o sistema educacional tenham clareza de seus papéis sociais para lutar junto à comunidade escolar, quais sejam os funcionários, pais/responsáveis e estudantes, pela concretização de um Projeto Político-Pedagógico que objetive alcançar efetivamente a qualidade de ensino. Para além de um mero termo, adotar o conceito do *professor como intelectual crítico* explicita a posição político epistemológica adotada nas discussões do presente estudo, bem como demonstra o fim último que se almeja alcançar em termos de valorização da profissionalidade docente por meio de melhorias nas condições de formação.

As reflexões que compõem esta seção reconhecem que toda atividade docente é uma atividade histórica inscrita em um determinado espaço/tempo, sob a influência de contextos que se inter cruzam: o contexto da unidade escolar, da instituição de ensino e o contexto da comunidade escolar. Como tais esferas nem sempre atuam de forma

conjunta e harmoniosa, espera-se demonstrar de quais maneiras os momentos de formação podem motivar a formação do *professor como intelectual crítico*, “cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.” (PIMENTA, 2002, p. 27). Faz-se necessário primeiramente, então, delinear a ideia de formação considerada desejável para concretizar tais objetivos que direcionarão a presente análise, juntamente com seus demais conceitos subjacentes.

#### 4.1 O CONCEITO DE FORMAÇÃO

*A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca.*

(Moacir Gadotti<sup>9</sup>)

Na seção anterior, buscou-se justificar brevemente a estreita relação entre a formação docente e o contexto escolar. A partir de então, buscar-se-á apresentar algumas terminologias relacionadas à formação docente com o objetivo de fundamentar a escolha pelo termo formação contínua em serviço, considerando que cada conceito carrega uma determinada carga semântica e produz um determinado efeito discursivo. O ato de analisar as expressões disponíveis na literatura nos leva à reflexão se os termos atualmente empregados condizem, realmente, com o processo formativo tal qual o ocorrido nas escolas. Mas qual seria, afinal, a expressão mais adequada para se referir à formação docente em serviço? Por quais motivos poderia se justificar o seu emprego? Desse modo, para analisar as diversas terminologias relativas à formação docente, toma-se como ponto de partida a opinião de alguns autores a respeito do caminho formativo, em si.

Para Libâneo (2004), a formação do professor na escola é uma atividade sócio-histórica que organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino. Desta perspectiva, pode-se inferir que as temáticas de formação se dividiriam em dois grandes grupos: a) a discussão das teorias pedagógicas de ensino-aprendizagem e b) um aprofundamento de estudo dos conteúdos didáticos de cada disciplina específica. Libâneo (2004), nesta definição, reconhece que a postura docente deve ser reflexiva ao aliar a teoria (conteúdo) às práticas mais adequadas de ensino, orientando, assim, a

---

<sup>9</sup> GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

organização do trabalho em sala de aula. Esta reflexão sobre o saber-fazer pedagógico é uma realidade nos encontros de formação, contudo poderíamos ampliar o conceito ao reconhecer que a ação didática é um entre os diversos aspectos que permeiam o exercício docente. Conforme afirmou Sacristán (*apud* Domingues, 2014, p. 139) “[...] a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes”. Faz-se necessário, então, avançar para outras análises com o objetivo de desvelar quais seriam estas “outras dimensões menos evidentes”.

Nóvoa (1992, p. 13), ao tratar da formação do professor, afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho **livre** e criativo sobre os percursos e os **projetos próprios**, com vista à construção de uma **identidade**” (grifo nosso). Nota-se que esta definição de formação é compatível com as ideias de González Soto e Ferry (*apud* GARCIA, 1999, p.19). O primeiro afirmou que “a formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura de sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. Já Ferry (1991) define que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Assim, depreende-se que a autonomia e a iniciativa própria são as atitudes primeiras para o indivíduo aderir a um processo formativo, sendo este momento importante para a construção de sua identidade profissional e influenciado pelas condições da realidade sociocultural.

Embora a liberdade e a autonomia em percorrer “projetos próprios” em busca do aprimoramento profissional seja o fator desencadeador, estas atitudes não englobam todos os processos formativos docentes. Se assim fosse, colocaríamos a formação, exercício para o desenvolvimento e potencialização da ação pedagógica, como um projeto de responsabilidade unicamente própria e de iniciativa totalmente independente. E, ainda, afirmaríamos que a procura constante por cursos de formação, bem como o ônus com o custeio de suas realizações, deveria ocorrer exclusivamente sob as expensas do professor interessado e com recursos financeiros próprios. De fato, cada indivíduo é o maior responsável pelos seus percursos pessoais formativos, mas o poder público também deve oferecer as condições necessárias e proporcionar meios para que estes momentos se concretizem.

Para além da autonomia e liberdade individual, Debesse (*apud* GARCIA, 1999, p.19) amplia os aspectos de formação por meio da tripartição deste processo: a) a

autoformação (que caracteriza a participação independente, no qual o indivíduo controla os seus objetivos, métodos e resultados da própria formação); b) a heteroformação (ou “formação a partir de fora”, formulada por especialistas, sem o comprometimento da personalidade do sujeito participante) e c) interformação (a ação educativa que ocorre entre professores, em um trabalho de apoio da equipe pedagógica, com o objetivo de socializar a atualização de conhecimentos).

No campo da formação de professores, estes fenômenos se inter cruzam e coexistem ao longo da carreira, simultaneamente, sendo que a ocorrência de um não anula os demais. A busca pessoal pelo desenvolvimento da pessoa-professor<sup>10</sup> (NÓVOA, 1992) acontece em diálogo com os anseios dos demais sujeitos do corpo profissional que partilham de uma certa *cultura escolar*<sup>11</sup> (DOMINGUES, 2014) da instituição escola e que, por sua vez, encontra-se inserida em uma rede de ensino específica (privada, municipal, estadual ou federal), estruturada conforme as políticas públicas que proverão as condições objetivas e materiais dos processos de formação. Autoformação, heteroformação e interformação são fenômenos imbricados que envolvem uma atitude pessoal e também uma ação coletiva, potencializadas ou diminuídas pela existência/ausência de políticas educativas, tendo em vista tanto o desenvolvimento da atuação pedagógica individual quanto o aperfeiçoamento da profissão docente em sentido mais amplo, pois

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas.” (NÓVOA, 1992, p. 12)

Uma outra definição a ser considerada sobre o conceito de formação, bastante abrangente e completa, é a de Garcia (1999). Ao explicitar a sua perspectiva, o autor entende que

[...] a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em

---

<sup>10</sup> Nóvoa (1992, p. 15) afirma que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Assim, demonstra que a interação entre as dimensões pessoais e profissionais permite aos professores conferirem sentido aos seus processos de formação, por meio da inserção dos conhecimentos adquiridos no quadro de suas histórias de vida.

<sup>11</sup> Domingues (2014, p. 135) define a *cultura escolar* como uma “cultura específica (organizacional e do docente), que se traduz nas formas de organização, nos conhecimentos, nos valores, nos significados e nos comportamentos compartilhados pelo grupo (da escola) que a ela tem acesso, num espaço e tempo determinados.”

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, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (GARCIA, 1999, p. 26)

Garcia (1999), inicialmente, reconhece que a formação docente representa uma área específica de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Ao utilizar o termo “processo formativo”, salienta a existência de uma sistematização e organização que colaboram com a evolução das aprendizagens.

Quanto aos sujeitos aos quais se dirige, Garcia (1999) inclui tanto os indivíduos que estão estudando para serem professores, quanto os docentes que já têm alguns anos de exercício. Assim, o ideal seria que o conteúdo, foco ou metodologia da formação fossem adaptados conforme às expectativas de cada grupo. Além disso, há menção quanto à perspectiva, que poderá ser individual (centrada em um sujeito, que poderá participar de uma formação à distância, por exemplo) ou centrada em um grupo de professores. Esta última organização, para o autor, poderá proporcionar maior potencialidade de mudança se estiver centrada nos interesses e necessidades do corpo coletivo.

Por fim, ele pontua o objetivo da formação, qual seja a aquisição (no caso dos professores iniciantes) ou enriquecimento da competência profissional (aos professores já experientes). Embora reconheça que a competência para atuar em sala de aula seja o aspecto mais relevante, afirma que esta não deverá ser o foco exclusivo dos encontros pois “cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização de projetos curriculares de escola.” (GARCIA, 1999, p. 27)

Após a devida leitura de diversos conceitos, demonstração e análise de alguns aspectos relevantes para o presente estudo, concluo, por definição, que a formação docente se desdobra nas diversas ações que compõem o processo de desenvolvimento por meio da aquisição dos saberes da profissão, tanto os saberes-fazer quanto os saberes-ser, desencadeados ou por iniciativa individual ou oportunizados por instituições voltadas ao aprimoramento da profissão, bem como os conhecimentos materializados em forma de “concreto pensado” advindos da prática pedagógica coletiva. Tais processos formativos se encontram sob a influência de diversos elementos externos advindos do sistema socioeconômico e cultural (tais como a cultura escolar, o

currículo, as políticas públicas, reformas educacionais, etc) e possuem, como objetivo último, o alcance na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

## **4.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

*Um sistema de legislação é sempre impotente se, paralelamente, não se criar um sistema de educação.*<sup>12</sup>

(Jules Michelet)

Faz-se necessário, também, verificar o que traz a legislação brasileira vigente sobre o conceito em discussão. Desse modo, foram pinçados alguns trechos de diversas leis para demonstrar quais aspectos da formação contínua/continuada se encontram normatizados pelo sistema jurídico brasileiro. Por conseguinte, o objetivo desta seção é trazer à luz algumas características da formação contínua em serviço entre o vasto material que compõe a normatização para o assunto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) em seu artigo 61, § único, afirma que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; 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 ensino e outras atividades.

Este dispositivo não revela um conceito de formação docente, mas explicita que ela se alicerça sobre três fundamentos: a) conhecimentos básicos consistentes sobre os saberes científicos e as competências para o trabalho; b) a aproximação entre teoria e prática, incluindo, para tanto, o papel da formação em serviço e a realização de estágio supervisionado e c) o aproveitamento da formação e experiências prévias em instituições de ensino e outras atividades. É inquestionável que a melhoria da qualidade do ensino brasileiro perpassa por questões ligadas à qualidade e fomento da formação dos professores da educação básica, além de outros elementos, tais como melhores condições de trabalho, valorização profissional e plano de carreira.

Além disso, a normativa indica que o local da formação contínua para os trabalhadores em educação, ou seja, os profissionais portadores de diploma de curso técnico ou superior, poderá se situar no trabalho ou em instituições de educação básica e

---

<sup>12</sup> MICHELET, J. *O povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

superior, incluindo os cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação e de pós-graduação.

Os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estão expressos na Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Esta normativa estabelece 11 (onze) princípios, que podem ser mencionados em linhas gerais como: I- a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica é considerada compromisso público de Estado; II- a formação dos profissionais do magistério deve contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos, a valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração entre os entes federados na consecução da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o MEC, instituições formadoras e as redes de ensino; IV - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação; V - a articulação entre a teoria e a prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação; VII – a existência de um projeto formativo interdisciplinar que reflita sobre a especificidade da formação docente; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente; XI – os profissionais do magistério vistos como agentes formativos de cultura e, por isso, necessitam ter acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Quanto à organização dos conteúdos, a lei estabelece o currículo, por definição, como “o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando” (BRASIL, 2015, p. 2). Para os dias atuais, a Resolução nº 2/2015 do CNE determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores, afirma que o currículo dos cursos de formação inicial e continuada deverá garantir os conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, bem como os conhecimentos sobre os fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão educacional, questões socioambientais, de direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa

geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

O artigo 5º da Resolução declara que a formação dos profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, sob a concepção de educação como processo emancipatório. Esse processo de unificação curricular já estava previsto na LDB/96, em seu artigo 62, § 8º, na qual se lê que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, art. 11, determinou o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, ocorrida em 2018, para que fosse implementada a referida adequação curricular da formação docente. A efetivação da implementação legal deveria ocorrer, de fato, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Porém, segundo a nova determinação do Parecer CNE/CP nº 22/2022, houve prorrogação do prazo previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, sendo solicitada que a expansão do prazo para a efetivação da BNC-Formação se dê por mais 2 (dois) do seu vencimento, ou seja, até dezembro de 2023

A Resolução CNE/CP nº 1 em seu art. 6º, inciso I, reconhece a escola como local privilegiado para a formação contínua docente, pois cita o “reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa.” Como o foco da presente pesquisa se volta à formação contínua docente em serviço, nota-se que a BNC-Formação Continuada reservou um capítulo, denominado “Formação ao Longo da Vida”, cujo artigo 11 estabelece que as políticas para a formação ao longo da vida em serviço devem ser desenvolvidas em consonância com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. Verifica-se que este é um dos pontos-chaves que se pretendeu investigar neste trabalho: as necessidades dos contextos de atuação docente tomada como elemento-base para estruturar a formação contínua. Além disso, a normativa estabelece que as ações do processo de formação devem ser estruturadas com aprendizagens significativas e contextualizadas com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Assim, é possível perceber que a BNC-Formação de Professores se mostra fortemente enraizada no chão da escola e, adversamente, esta proposta encaminhada pelo MEC ao CNE jamais fora discutida com as universidades, com os professores da Educação Básica da escola pública ou com as demais entidades educacionais. De modo

contrário, o texto fora elaborado por consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas.

Ademais, existem outros aspectos contraditórios que precisam ser observados. A ideia de formulação de um único currículo, como este prescrito na BNC-Formação Continuada, que reduz os saberes docentes a competências, ou seja, ao que se espera que os professores da educação básica sejam capazes de fazer no exercício da sua profissão, tem encontrado diversas resistências para a sua efetivação. Isto porque a limitação do exercício da docência a uma atitude primordialmente “praticista” tem, como consequência, a padronização curricular e a desconsideração da autonomia das universidades, que deverão abrir mão dos projetos curriculares dos seus cursos para adotar os princípios já prescritos pela Base Nacional Comum Curricular.

Como já mencionado, o caráter impositivo da proposta, que não foi apresentada e nem discutida nacionalmente com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos ao longo do seu processo de elaboração, também desconsiderou as críticas e proposições encaminhadas por diversas entidades do campo da Educação. Neste sentido, pode-se citar, como exemplo, os diversos posicionamentos contrários expressos por meio das Cartas e Manifestos publicados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que têm combatido a BNC-Formação devido à sua falta de “diálogo com as instituições formadoras, em especial com as faculdades de educação das Universidades públicas e com os programas de pós-graduação em educação, desprezando o conhecimento científico produzido no país sobre a formação dos professores”<sup>13</sup>.

Não apenas para a ANFOPE, mas a vigência da BNC-Formação foi motivo de resistência por diversas outras importantes entidades representativas da educação tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR), que compõem o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

Um currículo limitado a competências formulado pelo CNE, órgão atualmente composto substancialmente por empresários da educação (os dirigentes das escolas

---

<sup>13</sup> *Manifesto em Defesa da Formação de Professores*, publicado em 14 de dezembro de 2018.

superiores do setor privado) acabou por priorizar as exigências da economia neoliberal e a favorecer a adoção de medidas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada e o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação. A imposição e a publicidade precária do texto impuseram-se como obstáculos a uma análise mais aprofundada por aqueles que são os maiores interessados pelo novo currículo, ou o público-alvo dos programas de formação: os professores.

No que tange às entidades nacionais e órgãos responsáveis por contribuir com a concretização da formação dos professores brasileiros que iniciarão ou que já estejam em exercício, a LBD/96, em seu art. 62, § 1º, estabelece que 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.”

Nos dias atuais, após a edição da Lei nº 11.502 de julho de 2007, a CAPES também passou a subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino, mediante regime de colaboração com os entes federados e termos de adesão firmados com as Instituições de Ensino Superior (IESs). Assim, o alvo de atuação original da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi alterado. Esta agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), possuía, tipicamente, a finalidade subsidiar a formulação de políticas públicas para a expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), autorizando a abertura de novos cursos de pós-graduação ou avaliando os cursos em funcionamento periodicamente. Desde a sua criação no ano de 1951, no segundo mandato do presidente Getúlio Vargas, seu foco se manteve na formação dos professores do Ensino Superior.

Com a edição da nova lei, segundo menciona o artigo 2º,

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Embora, no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, Partido Liberal, as contribuições concretas do Ministério da Educação (MEC) e a atuação do(s) seu(s) titular(es) para a melhoria na educação sejam altamente questionáveis, as próprias insuficiências técnicas, materiais e logísticas para a formação contínua dos professores da educação básica são exemplos evidentes da necessidade de se manterem ativas as

discussões sobre o assunto em meio acadêmico e principalmente na escola, enquanto espaço privilegiado e representativo de luta.

Em nível estadual, sul-mato-grossense, as Secretarias de Educação dispõem de um órgão responsável pela formação docente, seja por meio de uma coordenadoria, com polos distribuídos pelo estado; seja por meio de uma gerência, também com distribuição regional; seja um Núcleo ou um Centro de Formação. Na rede de ensino do estado do Mato Grosso do Sul (REE/MS), cabe à Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) a emissão de orientações e propostas de formação, caracterizando como sua função “ampliar as ações formativas com o intuito de fortalecer o protagonismo dos diversos profissionais da escola no processo educacional e destacar o papel de cada ator no desenvolvimento integral do estudante e na qualidade da educação”<sup>14</sup>.

Já em nível municipal, três lagoense, as Secretarias de Educação dos municípios, geralmente, não dispõem de um órgão especialmente responsável pela formação continuada, cabendo às próprias secretarias a organização e coordenação das ações formativas. Embora a responsabilidade do desenvolvimento do processo formativo docente recaia sobre órgãos distintos em estados e municípios, suas ações deverão estar alinhadas às políticas públicas de formação nacionais, conforme estabelece o artigo 1º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, expedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE):

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece o tempo para a ampliação da oferta e de acesso à formação docente. No tocante à formação inicial, o documento, em sua Meta 15, estabelece que no prazo de 1 (um) ano de sua vigência será implantada uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando a todos os professores da educação básica uma formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Já a Meta 16 trata da formação contínua e da capacitação docente, apresentando dois objetivos: a) formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação

---

<sup>14</sup> *Manual do Diretor*, 2020, p. 37

até o último ano de vigência do PNE (ou seja, 2024) e b) garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Acresço às legislações, uma última ideia complementar. Uma vez que o processo de formação do professor já está em curso, Pérez Gomez (1998) nos leva a pensar quais as melhores perspectivas norteadoras da função e da formação docente, sob a identificação de quatro correntes dominantes: a) a perspectiva acadêmica; b) a perspectiva técnica; c) a perspectiva prática e d) a perspectiva de reflexão na prática para a construção social.

A perspectiva acadêmica prioriza o conhecimento do conteúdo de cada disciplina como objeto específico da formação, tendo em vista que quanto maior o conhecimento acadêmico do professor, melhor ele desempenhará a sua função de transmissão dos conteúdos. Por conseguinte, um especialista dotado de saber enciclopédico poderia proporcionar efetivamente aos estudantes a aquisição dos conhecimentos científicos e culturais da humanidade.

Sob a perspectiva técnica, o professor possui um saber científico, mas que domina a técnica adequada para aplica-lo. Assim, o docente seria capaz de antecipar e otimizar os resultados da aprendizagem se, para tanto, utilizar os procedimentos técnicos e didáticos de ensino mais eficazes. A formação, neste sentido, tem a finalidade de treinar o professor com as habilidades adequadas para decidir qual o melhor método a ser empregado aos problemas cotidianos em sala de aula.

Já a perspectiva prática considera o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em contextos carregados de valores e conflitos, que implicam em escolhas éticas e políticas. A formação do professor é para a prática e a partir da prática, subdivide-se em duas correntes: a) a tradicional (conhecimento adquirido pelo próprio fazer dos docentes mais experientes transmitido aos professores iniciantes) e b) a prática reflexiva (o professor é o investigador do ensino em sala de aula, respondendo a situações imprevistas por meio de um pensar sobre a ação, desenvolvendo novas práticas e princípios). Esta perspectiva coincide com a ideia de Schön sobre o *professor reflexivo e pesquisador* que se desenvolve pelo processo de *conhecimento na ação e reflexão na ação*.

Por último, ante à perspectiva de reflexão na prática para a construção social, o professor é concebido como um profissional que pensa o fenômeno do ensino-aprendizagem de maneira crítica, relacionando-o ao contexto no qual ocorre, pois a

reflexão é meio de transformação das práticas sociais. Assim, a formação se direciona ao desenvolvimento do caráter reflexivo e emancipador dos participantes, considerando os valores para a construção de uma consciência social que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, através do enfoque da investigação na ação. Não obstante, esta formação não exclui os conhecimentos científicos dos conteúdos e técnicos do ensino, mas estes devem estar voltados para uma *práxis* pedagógica específica, direcionada a sujeitos concretos. Por isso, primeiramente, o currículo escolar deve ser construído democrática e coletivamente pelos próprios professores, e não pode se resumir apenas a um conjunto de técnicas a serem estrategicamente aplicadas. Formados sob esta perspectiva, os docentes serão capazes de combinar ação e reflexão na prática pedagógica para formar estudantes críticos da realidade na qual habitam.

Esta última perspectiva também se aproxima do conceito de *intelectual crítico* de Giroux (1990) e se apresenta como o discurso ideal de formação, embora a escola ainda necessite de apoio, carecendo de condições concretas já que faltam inúmeras mediações para a sua efetivação. O objetivo colocado a esta formação é amplo: aprimorar a competência profissional dos docentes em seu contexto de atuação por intermédio de conteúdos científicos específicos, juntamente com as técnicas de ensino adequadas, por meio da reflexão sobre a prática orientada sob a consciência ética e política para a transformação da sociedade. Tudo isso demanda tempo, espaço, recursos humanos e materiais ainda não disponíveis satisfatoriamente na estrutura da organização escolar de educação básica. Por isso, uma transformação profunda nos processos de formação em contexto se faz urgente e, além das diversas políticas públicas necessárias para implementá-la, a escuta das necessidades docentes, sua opinião e participação ativa na formulação de programas formativos é o primeiro passo para que as mudanças nas práticas formativas possam ocorrer.

Em tempo, reconheço que um dos caminhos mais importantes para se efetivar uma educação de qualidade consiste em uma formação docente que se volte, verdadeiramente, a atender as necessidades de aprendizagem dos educadores alinhadas ao seu contexto trabalho. Porém, as implementações necessárias ao processo de formação docente, por si sós, não garantirão a solução de todos os problemas educacionais, pois como afirmou Gatti (2011, p. 196)

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a

explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Saliento, desse modo, que há múltiplos fatores que concorrem para a melhoria da educação brasileira, tendo em vista a importância do conjunto de políticas de ação implementadas nos três níveis da federação, em favor do aprimoramento da formação dos docentes, da melhoria do seu plano de carreira, dos salários e da oferta de apoios pedagógicos diversos. Acredito que, por ser um dos fatores fundamentais, valorizar a formação é lutar por melhorias na prática docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, é acreditar, junto à sociedade, que a educação é um dos caminhos essenciais para promover a qualidade de vida dos indivíduos e para a construção coletiva de formas sociais mais solidárias e mais justas.

#### **4.3 OS NÍVEIS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Cursos de formação, sejam estes voltados à docência ou a formação exigida para o exercício de qualquer outra profissão, asseguram que os sujeitos tenham domínio de conhecimentos específicos de uma determinada ciência para que possam agir com competência profissional. O sujeito professor é um estudioso de um saber específico: as ações sistemáticas e intencionais que compõem a ciência do ensinar e aprender. “Ensinar, que é algo que qualquer um faz a qualquer momento, não é o mesmo que ser professor.” (FLODEN; BUCHMANN *apud* GARCIA, 1999, p. 23).

O percurso que o educador transcreve até chegar à sala de aula abrange tanto a formação inicial (ou básica) quanto a formação complementar (ou contínua). Esta última, ainda persiste ao longo dos seus vários anos de atuação. A formação inicial representa o processo obrigatório de cursar uma graduação em nível médio ou superior para que o docente esteja habilitado ao exercício de lecionar. No Brasil, a formação em nível médio (Normal) e o curso de licenciatura em Pedagogia destinam-se à formação de professores polivalentes para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Além da habilitação para atuar nos Centros de Educação Infantil (CEI's) e em escolas primárias, o curso de Pedagogia formava professores para lecionar aos estudantes do Curso Normal Médio, habilita o profissional para exercer os cargos de organização e gestão na educação básica e em outros espaços não escolares. Já os cursos de licenciatura, correspondentes a áreas específicas (geografia, história,

matemática, biologia, etc), habilitam docentes para lecionar às turmas de 6º ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

Em nossa legislação, o pré-requisito de cursar a formação inicial consta na LDB/96, artigo 62, onde se lê que:

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.

Para a profissão docente, formação inicial e contínua não são fases que se complementam para sanar uma precariedade. Estar em aprendizagem constante é uma das condições imprescindíveis da profissão, já que a realidade muda e o saber construído sobre ela também se encontra em constante revisão. Por isso, a formação contínua não possui, como objetivo, sanar deficiências de conhecimentos resultantes de uma formação inicial insatisfatória. Na verdade, elas compõem um ciclo complexo que se perpetua continuamente, no qual é possível identificar cinco fases formadoras principais (NÓVOA, 2001), quais sejam: 1. a experiência do docente como aluno (educação de base), 2. a experiência do docente em formação inicial na graduação (aluno mestre), 3. o estágio supervisionado (prática com orientação), 4. os primeiros anos na profissão (professor iniciante) e 5. a formação contínua (docência como professor titular). No movimento dinâmico para compor a figura do professor, as experiências e conhecimentos adquiridos durante as cinco fases encontram-se imbricados, havendo um constante resgate destas memórias a refletir nas estratégias de atuação em sala. Formação inicial e a formação contínua são igualmente importantes.

Segundo Christov (1998, p.1) “(...) um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.” A formação contínua docente é um vasto campo de aprendizagens, composto por cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), atividades de extensão, grupos de estudos, seminários, congressos, estudos individuais, reuniões pedagógicas, encontros de formação em serviço e outros tantos cursos livres na área de interesse do profissional. Trata-se de todos os programas e ações que estão além da formação mínima exigida ao exercício do magistério e que tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional.

Conforme consta na LDB/96, a oferta dos cursos de formação contínua possui relevância, pois representa uma das formas de valorização do profissional:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a **valorização** dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Quanto à oferta, a LDB/96 estipula no artigo 62, § 1º, que a formação contínua é de responsabilidade de todos os entes federados. É importante salientar novamente que esta formação complementar não possui caráter compensatório face à formação inicial, tendo em vista suprir os conhecimentos não adquiridos em uma graduação deficitária, como também não diminui a importância dos estudos realizados nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. O ideal seria que, para integrar estudos teóricos e práticos, formação inicial e contínua ocorressem em programas que se configurassem como verdadeiras políticas de formação por parte do Estado, de modo articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas).

Esses cursos devem caracterizar-se por sua excelência e não por um processo de progressiva subordinação da formação profissional à lógica tradicional da universidade clássica, baseada na valorização de conhecimentos desvinculados das demandas, da realidade cotidiana da educação, verificadas nas diversas escolas espalhadas pelo nosso grande território nacional. (DOMINGUES, 2014, p. 65)

#### **4.4 SOBRE A FORMAÇÃO COMPLEMENTAR**

Ao longo da história da educação, a formação complementar tem se desenvolvido sob diversos conceitos que demarcam determinadas práticas, a depender da orientação ideológica, política ou acadêmica. Denominações tais como treinamento, capacitação, reciclagem ou aperfeiçoamento representam uma concepção mais tecnicista de formação, aproximando-a da eficácia e eficiência exigidas na indústria e na economia de mercado, cujos esforços convergem para a otimização dos resultados e redução dos custos tendo em vista o lucro. Diante disso, primeiramente, serão discutidas as conotações de sentido imbricadas nestes termos para justificar a inapropriação de seu emprego quando o assunto é a formação docente.

#### 4.4.1 TREINAMENTO

O objetivo do treinamento, conforme menciona Marin (2019, p.107), é “tornar (o profissional) destro, apto, capaz de determinada tarefa”. De cunho essencialmente prático, o termo é amplamente empregado para descrever diversas atividades, quais sejam, o treinamento físico, o treinamento de cães, o treinamento empresarial, etc. No conceito de “treinar” se encontra a ideia da realização repetitiva e contínua de uma certa atividade que requer esforço, cuja finalidade pode consistir na preparação adequada para vencer disputas, torneios e competições. Assim, a repetição exaustiva pode levar à alta performance, que será alcançada pelo reforço do automatismo (ação desprovida de qualquer raciocínio). Também se encontra, neste conceito, o ato de memorização mecânica por meio da repetição, na qual se perde o significado do conteúdo narrado, cerceando a criatividade para modificar o saber.

Marin (2019) reforça que o conceito de treinamento implica em atividades repetitivas ajustadas a moldes previamente fixados e que deverão ser mantidas ao longo do processo. Entretanto, a natureza humana não é passível de um ajuste tão harmônico, sendo possível, inclusive, aos professores em sua atuação cotidiana rejeitarem, transgredirem ou modificarem as propostas de ensino, adaptarem o currículo à realidade local, inovarem em suas metodologias, etc. Além disso, o conteúdo depositado na mente dos indivíduos pela memorização de conceitos repetidas vezes, não estimula a formação de uma consciência crítica, pois há a uma adaptação do sujeito ao conteúdo recebido, mas não existe a aquisição de um pensar autêntico. Devido às ideias de automatismo e memorização para capacitar ao exercício de uma atividade mecânica e à modelagem de comportamento que perpassam a noção de “treinamento”, nota-se a inadequação deste termo para se referir à formação docente.

Formar está, certamente, para além de um ato de “treinamento”, pois exige comprometimento ético, político e coerência em uma ação crítica que envolve teoria e prática. A mera formação de um hábito por meio do reforço ao estímulo tende ao condicionamento e à “modelagem” de comportamentos desviantes (SKINNER *apud* SMITH, 2010), impedindo que os docentes construam seus conhecimentos de forma crítica e ética. Criticidade e ética são ferramentas fundamentais de emancipação para refletir sobre o mundo em que vivemos, pois

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nós fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade*

de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (FREIRE, 1996, p. 52)

A educação é um processo humanizador em sua totalidade, que requer justiça e respeito para que o indivíduo se perceba não como um mero objeto, mas sujeito da história, participando ativamente na construção da sua própria vida. O ser humano se forma cognitivamente para o trabalho, mas também se forma para a vida, para o lazer e para a socialização. De fato, os saberes docentes são consolidados pelo entrelaçamento entre a sua educação e a sua realidade.

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. É pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência. (CARVALHO, 2005, p. 6)

Como conclusão, em qualquer hipótese, utilizar o termo “treinamento” para se referir aos encontros docentes transmite a ideia mais equivocada entre todos os termos conhecidos. A formação enquanto a aplicação de técnicas mecânicas ao invés de promover efetivas transformações na prática educacional impede que o professor se manifeste como um sujeito histórico que, apesar de estar sob a influência de condicionamentos genéticos, econômicos, culturais, sociais entre outros tantos determinismos, possui a capacidade de questionar e modificar a realidade social, já que a história e a cultura não são fenômenos naturais, imutáveis e perpétuos.

#### **4.4.2 RECICLAGEM**

O verbete “reciclagem”, para o dicionário Michaelis<sup>15</sup>, traz como um de seus significados a “atualização e complementação de conhecimentos proporcionados a profissionais de diversas áreas, a fim de capacitá-los para acompanhar a evolução científica e tecnológica.”

Este termo também é empregado em uso comum para descrever o processo de reaproveitamento de materiais (plásticos, vidros, papéis, metais ou resíduos orgânicos), que sofrerão alteração substancial em sua forma e finalidade, podendo até se tornar

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=reciclagem>. Acesso em 14/06/2021 às 22:00.

objetos diferentes, mas cuja matéria de sua constituição essencial permanece conservada. Exemplo: a partir de um processo especial de extrusão<sup>16</sup>, fibras de tecido de poliéster são produzidas a partir de garrafas PET recicladas, contudo, o plástico, seu material essencial, ainda faz parte da composição das fibras de tecido.

Nota-se, assim, que a palavra “reciclagem” não é apropriada para descrever a atualização e complementação de conhecimentos dos professores, haja vista que, devido ao uso corrente do termo, alterações radicais em forma e finalidade são incompatíveis ao se referir às pessoas. Além disso, transmite-se a ideia de que pode ocorrer uma mudança na forma externa significativa mas, em essência, a “substância do ser” permanece inalterada. Segundo Marin (2019, p.107) a consequência do uso deste termo em meio educacional levou à “proposição, e à implementação, de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.” Tanto pela inadequação da ideia implicada no conceito quanto pela concepção de aligeiramento transmitida, esse termo tem caído em desuso em meio educacional.

O desafio da formação se coloca para além da reciclagem de professores, da “renovação ou substituição de velhos saberes” por novas descobertas científicas. Trata-se, sobretudo, de qualificar sujeitos para um bom desempenho da profissão ante aos desafios que se apresentam no percurso do ensino cotidiano em sala de aula, desenvolvendo a capacidade do indivíduo em questionar as ideologias reforçadoras das desigualdades para transformar das relações sociais existentes.

Ante a tais perspectivas, nota-se que ambos os termos “reciclagem” e “treinamento” remetem a cursos esporádicos, à aplicação de “pacotes” com modelos predefinidos que ajustam ou renovam algo que supostamente está em desalinho ou ultrapassado e que, uma vez recomposto, conseqüentemente irá corrigir todos os defeitos visíveis na educação. Essas concepções, implicitamente, desconsideram os saberes docentes fazendo o uso do treinamento mecânico e da atualização aligeirada para corrigir a atuação pedagógica e retirar os professores de sua “incapacidade”. Os professores são tidos como consumidores de conteúdos ou executores de tarefas e não

---

<sup>16</sup> Passada forçada, através de um orifício, de uma porção de metal ou de plástico, para que adquira forma alongada ou filamentososa.

autores do processo educativo e sujeitos autônomos e participativos do projeto de sua própria formação.

#### 4.4.3 CAPACITAÇÃO

Já o verbete “capacitação”, no dicionário Caldas Aulete<sup>17</sup>, traz como significado, a “ação, processo ou resultado de capacitar(-se)”, e “capacitar” quer dizer “tornar(-se) hábil ou capaz, habilitar-se”.

Pode-se afirmar que o termo traz alguma coerência com a ideia de formação docente, pois quando o profissional desenvolve a sua habilidade e capacidade, ampliam-se os saberes que implicarão na sua competência para o exercício do ensino. As habilidades estão relacionadas ao saber fazer, ou seja, a uma ação física ou mental que demonstra uma capacidade adquirida. Algumas habilidades do professor, exigidas em sala de aula, dizem respeito a saber expressar claramente as suas ideias, instruindo e motivando os estudantes; habilidade de lidar com as novas tecnologias, incorporando-as como ferramentas de ensino; habilidade de trabalhar em equipe, juntamente com a equipe gestora, outros docentes, pais e estudantes, tendo em vista que a qualidade do ensino depende do engajamento desta rede coletiva de trabalho. Um conjunto de habilidades harmonicamente articuladas caracterizam o desempenho de uma profissão. Assim, a capacitação consiste em tornar o professor capaz e hábil após preparação para desenvolver a competência adequada à docência.

Desde a década de 1990 até os dias atuais, a palavra “competência” vem sendo largamente empregada no discurso educacional e em diversos documentos oficiais para se referir tanto às aprendizagens essenciais que devem ocorrer aos estudantes para consubstanciar o conhecimento, bem como à organização curricular *por competência* ou *para a competência*. Na BNCC, por exemplo, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 10). As ideias de Perrenoud, sociólogo da educação, são a base para este conceito e a sua teoria demonstra que a escola transmite alguns saberes (conteúdos) para

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2017/12/dicionario-online-de-portugues-veja-os-melhores-sites-gratis.ghtml>. Acesso em 08/07/2021.

fundamentar para o domínio prático de situações cotidianas. Segundo Perrenoud (1999, p. 4), a competência consiste na

[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. [...] Um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como "um problema proposto em aula" para o qual bastaria encontrar a "página certa em um grande livro" e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) não é senão uma condição necessária de sua competência.

Nota-se que, em essência, a capacitação de estudantes e docentes traz como resultado o desenvolvimento de uma competência, e esta implica na capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para desenvolver uma determinada atividade eminentemente prática. Ou seja, trata-se de um saber em uso, um saber em ação.

Portanto, o conceito de “capacitação” implica, necessariamente, no desenvolvimento de uma habilidade prática a ser empregada em situações do dia-a-dia. Capacitar, assim, visa ensinar as habilidades relativas à competência da função docente conforme a realidade concreta em sala de aula, mas ainda desprovidas de qualquer reflexão crítica sobre a construção dos sentidos subjacentes a este exercício, tanto para os estudantes quanto aos professores. A falta de construção do pensamento crítico não garante uma efetiva transformação da prática docente, já que os temas da sala de aula são tratados de forma isolada, sem que o projeto da escola seja reanalisado e revisto como um todo.

Segundo Marin (2019, p.111), a difusão deste termo em meio educacional “desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.” Semelhante ao treinamento e à reciclagem, nota-se nesta concepção a ideia de propostas pré-formuladas, que desconsideram as experiências significativas e saberes teóricos já consolidados, “consumidas” de forma aligeirada. A capacitação mobiliza o profissional docente de sua “incapacidade” para a “capacidade” ao lhe conferir as habilidades práticas necessárias para a competência de lecionar, tendo em vista “remediar” problemas cotidianos pontuais do ensino.

#### 4.4.4 APERFEIÇOAMENTO

Conforme verbete dicionarizado, aperfeiçoar significa “melhorar, aproximar-se da perfeição, aprimoramento” ou a “ação de se especializar, de obter um nível escolar ou acadêmico mais elevado, especialização”<sup>18</sup>. Neste último termo, o aperfeiçoamento considerado como “especialização”, seria adequado no sentido de um estudo mais aprofundado sobre os conhecimentos específicos e singulares aos saberes pedagógicos docentes.

Contudo, as primeiras definições, que envolvem o melhoramento para alcançar a perfeição, mostram-se um tanto ambíguas. “Perfeito” é uma palavra cujo termo original advém do latim *perfectu*, sendo o significado do prefixo “per” (completamente) adicionado ao verbo “feito” (acabado). Direcionar esforços em formação docente com o objetivo tornar o sujeito “perfeito”, ou “completamente acabado”, apresenta-se tanto como uma meta inatingível, quanto a uma concepção que nega a própria condição de inacabamento em que se encontram todos os seres humanos. Por isso, a inadequação deste termo. “Há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos”. (MARIN, 2019, p. 109).

Além disso, por mais genuínos que sejam os esforços docentes em busca permanente para estudarem e se singularizarem em seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIFF, 2012), o aperfeiçoamento no sentido de “alcançar a perfeição” não se materializa devido às inúmeras barreiras impostas pelo contexto escolar, pelo contexto educacional e pelo contexto social. O processo de ensino-aprendizagem ocorre em meio à tensão, às dificuldades, conflitos e dilemas que envolvem atividade de ensinar. É sob a influência destas condições contraditórias que o estudante aprende e o professor ensina; é, sobretudo, sob a influência destas condições que os professores aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1998).

#### 4.4.5 EDUCAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTÍNUA

---

<sup>18</sup>Disponível em [https://www.dicio.com.br/aperfeicoamento/#:~:text=Significado%20de%20Aperfei%C3%A7oamento&text=A%C3%A7%C3%A3o%20de%20se%20especializar%2C%20de,%C3%A9%20fruto%20de%20muito%20trabalho](https://www.dicio.com.br/aperfeicoamento/#:~:text=Significado%20de%20Aperfei%C3%A7oamento&text=A%C3%A7%C3%A3o%20de%20se%20especializar%2C%20de,%C3%A9%20fruto%20de%20muito%20trabalho.). Acesso em 15/07/2021.

Estes três termos são qualificados por adjetivos que remetem a um processo constante: permanente, continuada e contínua. A ideia de formação permanente no pensamento de Freire está relacionada a dois conceitos importantes: o inacabamento do ser humano e a liberdade.

Conforme já mencionado, a origem da educação e do trabalho coincidem com a própria origem humana. O ser humano, ao transformar o seu entorno por meio do trabalho, transforma a si mesmo. E a educação é o meio pelo qual a cultura (totalidade de ações humanas sobre a natureza para produzir uma determinada realidade social) é transmitida entre as gerações. Segundo Paulo Freire (1996), a consciência do inacabamento impulsionou os homens a produzirem o *suporte* em meio ao *mundo*, ou seja, a desenvolver a linguagem, as organizações sociais, a comunicação, intervindo sobre o meio e criando a própria existência. Por meio da ação humana, “o suporte foi virando mundo e a vida, existência” (FREIRE, 1996, p. 27). E conscientes do inacabamento, é possível ir além dele, em busca do constante aprimoramento por meio da aquisição de conhecimentos.

Consequentemente, toda busca é realizada por seres que têm consciência de escolha, pois a própria busca usufrui da liberdade, ainda que esteja sob alguma influência das forças sociais, ainda que ocorra em meio à tensão das heranças genéticas, sociais, culturais e históricas. Os homens podem escolher uma ação ética ou renunciá-la e cada escolha representa um posicionamento político. Dessa maneira, a neutralidade é uma falácia. Exercitar a liberdade de uma busca ética, a consciência do inacabamento, a busca constante pelo desenvolvimento pessoal e profissional são ideias que dizem muito a respeito do conceito de formação docente.

Para designar os estudos complementares realizados após a formação inicial, Marin (2019) prefere os termos “educação permanente” e “educação continuada” e afirma que estes termos são complementares, não contraditórios, visto que eles também se assemelham na tentativa de situar o conhecimento no contexto escolar, pois “é o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e superação de seus problemas e dificuldades.” (2019, p. 112).

Sobre educação permanente, Marin (2019) afirma que este termo designa um processo de estudo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. Porém, em sua concepção, a expressão educação continuada seria a mais apropriada, pois além de abranger todos os processos de formação continuada descritos por Chantraine-

Demailly (1992 *apud* Marin, 2019) (forma universitária, escolar, contratual e a interativa-reflexiva), o termo “educação” incluiria os diversos tipos de socialização, principalmente dos saberes profissionais advindos da própria escola, de maneira contínua e sem interrupções caracterizando uma verdadeira prática social de educação mobilizadora.

Gatti (2008) também emprega o termo educação continuada e, embora não formule uma definição, afirma que se trata de todos os cursos oferecidos após a formação inicial, durante o exercício do magistério. Assim, ela enfatiza a amplitude de atividades voltadas ao desenvolvimento profissional ao qual o termo se refere: horas de trabalho coletivo, reunião pedagógica, trocas cotidianas, congressos, seminários, cursos à distância, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, ou seja, todas as ocasiões que ensejam trocas de informações, discussões, reflexões com o objetivo de aprimoramento. Gatti (2008) justifica que esse “universo extremamente heterogêneo”, com tantos tipos de formações, está baseado no discurso da atualização e na necessidade de renovação que permeia os nossos tempos. A imperatividade da educação continuada está relacionada às mudanças tecnológicas e às profundas mudanças pelas quais passa o mercado de trabalho atualmente.

Para Christov (1998) a expressão educação continuada opõe-se aos termos anteriores (treinamento, reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento), pois estes transmitem a noção de propostas previamente elaboradas a serem aplicadas em sala, contrárias a um processo de aprendizagem consciente por meio da crítica, enquanto conhecimentos incorporados ao desenvolvimento individual e coletivo das relações. De mesmo modo, também afirma que a expressão abrange diferentes ações e necessita dos seguintes requisitos: a) um contexto (escola, um município, etc); b) a compreensão de que se trata de uma das iniciativas responsáveis pela transformação na escola, mas não é a única; c) vontade política dos governantes e educadores; d) recursos financeiros; e) organização do trabalho escolar para privilegiar momentos de estudo coletivos e individuais. Em seguida, declara:

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (CHRISTOV, 1998, p.2)

Fusari (2000, p. 180) também assinala alguns requisitos para a formação contínua que poderão facilitar ou dificultar a sua implementação, quais sejam a estrutura

da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho e a estrutura e gestão escolar. Contudo, o teórico emprega o termo formação contínua e traz a importância de a formação estar articulada entre momentos fora e dentro da escola, sendo que a saída para congressos regionais, estaduais e nacionais é amplamente enriquecedora para os aspectos culturais e pessoais dos educadores, devido à troca de materiais, ampliação de da rede de contatos, conhecimentos de novos autores, experiências culturais, etc. Fusari (2000) coloca que a formação contínua será bem sucedida se a equipe escolar reconhece-la como condição básica para o desenvolvimento dos trabalhadores em educação, sendo que o calendário escolar deverá concretizar de modo adequado a inclusão deste processo na rotina escolar. Atualmente é tamanha a sua importância que o assunto vem crescendo enquanto proposta e enquanto área de conhecimento autônoma, ocupando espaços nas discussões de encontros e reuniões em diversos âmbitos (nacional, estadual e municipal).

Outra definição relevante sobre formação contínua é apresentada por Domingues (2014, p. 66), na qual se lê que esta atividade é “tomada como um *continuum* formativo que tem a sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha a vida do educador.” Ademais, a autora acrescenta que a formação contínua em contexto escolar é apenas uma modalidade entre as várias iniciativas de formação existentes, em que o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador ocorre concomitantemente em seu contexto de trabalho.

Finalmente, Lima (2013, p.132) entende a formação contínua como a “possibilidade de proporcionar aos professores um processo constante de aprender a profissão, não como resultado de acúmulo de informação, mas como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos”. Tais conhecimentos, para a autora, advêm do estudo, da discussão com outros professores e da confrontação de experiências, sendo a responsabilidade da formação partilhada entre a instituição e o próprio professor. Há de serem oportunizados cursos de qualidade e acessíveis (economicamente, geograficamente, etc) relacionados à carreira, porém, a iniciativa de participação e engajamento é, primeiramente, autônoma e requer a consciência de compromisso político com a profissão.

Em vista disso, pode-se afirmar que a polissemia de termos para designar a formação que ocorre após a habilitação superior para a docência não é o cerne da problemática desta análise. O problema é que as múltiplas definições ocasionam em uma indefinição da noção devido à sua abrangência que, ao mesmo tempo em que pode

significar tudo, é incapaz de determinar com segurança a natureza de seu objeto. Desse modo, faz-se necessário delimitar a noção considerada a mais apropriada para designar o nosso objeto de estudo, bem como fundamentar, claramente, os motivos por esta opção.

Para a presente análise, considerar-se-á este o conceito formação contínua como o mais apropriado para se referir aos estudos dos professores ocorridos após a sua certificação inicial. O substantivo “formação” advém da ação de “formar” que implica em se “constituir”, neste caso, a constituição do profissional docente por meio de atividades com intencionalidade, dotadas de sistematização, reflexão e objetivos específicos. A adjetivação “contínua” é preferível à palavra “continuada”, pois esta pressupõe ser resultado de ciclos sucessivos que se repetem em sequências de início-meio-fim. Já uma atividade “contínua” não apresenta interrupções, uma vez que “ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim” (LIMA, 2013, p. 132), em um desenvolvimento coerente que integra a vida profissional e pessoal conforme as necessidades de atuação sentidas pelo próprio indivíduo ou àquelas impostas pelo sistema educativo. Contudo, rejeita-se a tautologia que poderá surgir da ideia de qualificação “contínua”, enquanto uma tarefa infinita e interminável de atividades sucessivas, cuja finalidade reside em si mesma, desprovida de um objetivo último e palpável. O processo permanente de formação encontra fundamento na já mencionada necessidade de atualização permanente dos conhecimentos, valores e atitudes que a era contemporânea exige, não somente dos profissionais da educação, mas também dos trabalhadores atuantes em todas as áreas, em uma constante adaptação aos que partilham da velocidade das experiências proporcionadas pela sociedade da informação.

Reconhece-se que o conjunto das dinâmicas formativas integradas além de promoverem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, fortalecem a construção identitária em favor da produção da profissionalidade docente. O trabalho do professor é a docência, atividade de produção não material<sup>19</sup> que envolve a educação. Ao valorizar os processos formativos eleva-se o estatuto de atuação do docente e se reconhece o valor da cientificidade específica dos seus saberes. Como consequência, combate-se a crença popular de que “ser professor não é profissão, é missão”, ou ainda, a ideia de que

---

<sup>19</sup> Saviani (1991) determina que a natureza da educação se encontra no âmbito da categoria de “trabalho não material”. Além disso, distingue o trabalho de produção material (o produto se separa do produtor), do trabalho de produção não material (o produto não se para do ato de produção), sendo que nesta última categoria se enquadra a educação.

“ser professor é uma vocação”. Estes argumentos visam tão somente a justificar os baixos salários ou as condições de trabalho precárias nas quais se desenvolve a profissão. Ninguém “nasce professor”, bem como não se nasce com vocação para o exercício de qualquer outra função. Nós nos “construídos professores” na ação-reflexão cotidiana, por meio da dedicação profícua a variados estudos, por meio da aprendizagem constante dos diversos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIFF, 2012).

#### 4.5 SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO

*É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.*

Antonio Nóvoa<sup>20</sup>

A formação contínua em serviço é uma entre as diversas modalidades de formação existentes, na qual o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador ocorre concomitantemente em seu contexto de trabalho. “O desafio consiste em perceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (NÓVOA, 1992, p. 18). Não se trata apenas de um deslocamento do espaço formativo (tradicionalmente representado pela atuação das universidades na oferta de cursos de pós-graduação ou pelos órgãos da Secretaria de Educação) mas, sobretudo, de uma nova possibilidade de ação e uma nova concepção de formação contínua docente, já que “há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* da formação contínua.” (FUSARI, 2000, p.17).

Pinto (2018) reconhece que a atividade docente se encontra contextualmente situada (*docência em contexto*) e condicionada por fatores externos determinantes que se desdobram em três dimensões: a instituição à qual está vinculada a atividade docente (na educação pública, representada pelas redes de ensino federal, estadual ou municipal); a unidade escolar na qual ocorre o exercício da docência e o contexto histórico (condições econômicas, políticas, sociais e culturais). Desse modo, a escola, materializada pelo conjunto de seus elementos físicos e simbólicos, é uma das três dimensões que influenciam o trabalho pedagógico, cabendo ao coletivo docente desvelar suas nuances para direcionar a sua prática.

---

<sup>20</sup> NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. Nova Escola, São Paulo, n. 142, 1 maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: dez. 2021.

O motivo de se considerar a formação contínua em serviço uma outra possibilidade de ação para potencializar a ação docente consiste, então, em reconhecer que a “escola apresenta as melhores condições para a formação contínua docente, pois é lá o lugar onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica” (DOMINGUES, 2014, p. 65). Ao situar a aprendizagem dos professores neste espaço específico, é possível ressignificar a ação pedagógica pois a escola é o local privilegiado para estreitar a relação entre a teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula).

Tomando, como exemplo, os estudos teórico-metodológicos ocorridos nos encontros de formação, quando este arcabouço teórico é confrontado com a prática cotidiana, por meio da discussão coletiva entre o corpo docente, nota-se uma ressignificação das teorias e uma melhor consciência sobre a prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1992, p.14) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Esta organicidade às discussões que a escola oferece é condição necessária para a construção dos conhecimentos inerentes aos saberes docentes. Assim, os encontros de formação contínua em serviço, além de abordar os assuntos presentes no fazer pedagógico, podem oferecer a oportunidade de incorporação das estratégias consideradas mais adequadas para contribuir para o trabalho coletivo no contexto escola.

Estes encontros previamente estruturados em cursos de formação em contexto, já previstos em calendário escolar em datas específicas e que abrangem temáticas educacionais diversificadas, a depender dos objetivos aos quais se propõe, serão tomados, exclusivamente, como base para a análise a ser desenvolvida ao longo deste trabalho. Não serão consideradas as outras oportunidades de formação contínua ocorridas durante a jornada de trabalho como, por exemplo, as horas atividades (ou horas de trabalho pedagógico coletivo), as trocas de experiências ocorridas nas salas dos professores, os ciclos de palestras, etc.

Afirmar que a formação contínua em serviço tem se instituído como uma nova concepção autônoma de formação, implica em reconhecer que algumas políticas públicas têm sido elaboradas para implementar este fim e os estados e municípios têm se organizado para ampliar tais condições. A instituição da hora-atividade e a criação do cargo do professor-coordenador ilustram alguns exemplos da necessidade de se

direcionarem políticas públicas concretas com a finalidade de se ampliar o tempo e atribuir a função a um profissional capacitado, tendo em vista implementar a concepção de formação nos espaços escolares.

Contudo, muitas mudanças na infraestrutura da escola básica ainda são necessárias para se instituir a formação contínua em serviço como *práxis* verdadeira e operante. Por esta razão, além de uma concepção autônoma na área de formação de professores, reconhecê-la como uma das dimensões mais importantes do trabalho de profissionalização docente também exige o engajamento na luta para que os processos formativos em serviço efetivem-se como um direito legitimado, com os devidos investimentos por parte do poder público e, desta feita, possam ocorrer em locais escolares apropriados, com o tempo adequado previsto em carga horária e mediante condições salariais justas.

Conforme mencionado na Seção 3, os fundamentos do *professor reflexivo e pesquisador* (SCHÖN, *apud* PIMENTA, 2002, p.18) representaram uma proposta inovadora necessária ante à formação docente essencialmente tecnicista até então praticada, voltada para a aplicação de conhecimentos técnico-profissionais e restrita ao estudo da utilização de metodologias adequadas. Assim, no início dos anos 1990, o conceito de *reflexão* ganhou espaço no cenário educacional, inaugurando um outro movimento teórico, uma nova tendência de compreensão do trabalho docente. Contudo, a reflexão sobre um trabalho centrado em si mesmo, caracterizado sob prática reflexiva de modo individual, ignora, entre outras dimensões, o contexto escolar, que a depender de sua organização, poderá limitar ou potencializar a ação educativa. A valorização da didática como objeto de reflexão dos processos formativos não é suficiente para resolver as deficiências da formação contínua docente devido a inúmeros fatores escolares e extra escolares que interferem neste processo. Assim como não é possível ignorar a influência recíproca entre escola e sociedade, não se deve pensar a formação inicial um processo à parte da formação contínua, bem como a formação docente não pode estar alheia dos desafios cotidianos colocados pelo contexto escolar. Tratam-se de partes independentes, mas interligadas, que devem ser pensadas de modo integrado em uma mesma unidade de ação que se materializará no ensino.

Domingues (2014) justifica que a escola é o local propício da formação de professores pois congrega três fatores essenciais: 1. a atividade profissional, 2. a possibilidade de refletir sobre a ação e 3. a existência de um profissional específico (coordenador pedagógico) para promovê-la. Garcia (1999, p. 171) reforça a ideia da

*reflexão sobre a ação* contextualizada ao afirmar que se deve “entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”.

Embora a saída dos educadores para outros locais formadores seja bastante motivadora, a formação em serviço apresenta a vantagem de considerar os aspectos específicos de cada escola, suas dificuldades e as oportunidades presentes em cada comunidade educativa.

Neste sentido, o trabalho ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios, ao se somarem esforços na construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas em que sejam consideradas alternativas que se mostrem adequadas aos desafios enfrentados pelos professores. (DOMINGUES, 2014, p. 69)

De modo contrário, é possível argumentar que a maioria das escolas (principalmente aquelas que sobrevivem de repasses insuficientes do setor público estadual, municipal e federal) ainda se encontra em condições precárias para atender adequadamente os seus estudantes e, conseqüentemente, a estrutura deficitária tornaria impraticável a instituição de espaços de formação com qualidade aos professores.

Defender a formação contínua em sem serviço como possibilidade de ação para ressignificar a prática pedagógica não significa negar a realidade: nas escolas, falta um acervo bibliográfico adequado para subsidiar processos formativos; não há formação de qualidade aos coordenadores pedagógicos/professores coordenadores orientarem estes processos formativos; muitas vezes, não há um local apropriado que comporte todos os professores da unidade em um único espaço. Embora se entenda que, além dos mencionados, há outros inúmeros desafios e dificuldades para se constituir a escola como um espaço genuíno de formação, a própria a (in)existência de determinadas condições são subsídios relevantes para se repensar as práticas pedagógicas e redirecioná-las à população que a ela tem acesso. Inclusive, nos momentos de formação, a organização para a luta para exigir melhorias por parte dos órgãos competentes poderá surgir a partir deste corpo coletivo docente ao identificar quais são os desafios e dificuldades comuns ao grupo. Paradoxalmente, a profissão docente sempre teve, como característica, o trabalho com as condições reais no esforço para alcançar os resultados ideais.

Em sala de aula, os resultados ideais perpassam pela qualidade do ensino que se traduz na aprendizagem dos estudantes e, relacionada à organização curricular e à postura didático-pedagógica, deve orientar todos os processos formativos docentes. Na prática cotidiana da educação básica é utilizado o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) como um indicador nacional de desempenho para medir a qualidade de ensino das escolas brasileiras. Para tanto, são considerados os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que testa a proficiência dos estudantes nas disciplinas de português e matemática, juntamente com a taxa de rendimento e fluxo escolar (índices de aprovação, reprovação e abandono da instituição). A qualidade é aferida e transformada em números, tendo como base as informações concretas dos resultados das escolas.

No entanto, para além do que estes números revelam, a qualidade de ensino abrange outros tantos fatores imprescindíveis à aprendizagem que se colocam muito além das condições de acesso e permanência dos estudantes na escola e muito além do que as disciplinas de língua portuguesa e matemática, por si só, podem representar. “Qualidade” é uma palavra polissêmica que possibilita diferentes interpretações devido à sua ampla capacidade valorativa. Para esta análise, considera-se que a qualidade de ensino é notada no desenvolvimento de uma boa aprendizagem dos estudantes, proporcional ao seu bom desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, emocional e social. Como cada escola possui demandas distintas e tais peculiaridades devem ser levadas em consideração para o planejamento e execução dos encontros de formação contínua em serviço que se pretendem significativos a todos os atores educacionais. Um dos “termômetros” para aferir a demanda de exigências específicas para se atingir a qualidade no ensino são as necessidades formativas dos professores, um dos atores principais deste processo. As necessidades da prática são consideradas como elementos essenciais de reflexão para a formação, já que os encontros devem, primeiramente, responder às ansiedades de um certo grupo de educadores que desenvolvem o seu trabalho pedagógico inseridos em um determinado tempo/espaço históricos.

De acordo com Nóvoa (1992), os professores devem se assumir como produtores autônomos da “sua” profissão, não bastando unicamente mudar o profissional, mas também é preciso mudar os contextos nos quais eles intervêm. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem a transformação das instituições em que trabalham”. (NÓVOA, 1992, p. 17). A formação em serviço deve articular o desenvolvimento profissional dos professores com as escolas e os seus projetos. Há uma relação dialética na qual a formação não é a condição prévia para a sua mudança dos contextos escolares, mas um de seus elementos, sendo que a transformação da escola e a melhora na prática docente se influenciam mutuamente. O maior sentido da formação docente centrada na escola está

aí: na perspectiva ecológica de mudança interativa entre os profissionais e os seus contextos escolares.

Acrescenta-se finalmente que, da mesma forma em que é possível sustentar o princípio de que os professores se formam, por excelência, no contexto de suas experiências empírico-profissionais, não há porque negar que a formação destes profissionais também ocorre em outros contextos, implementando e potencializando suas experiências intra-escolares. Um dos objetivos deste trabalho é demonstrar que a escola é um importante espaço de formação docente em serviço, embora a formação contínua também ocorra nas universidades, nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em outros tantos momentos que excedem a experiência profissional ocorrida nos encontros de formação escolar. Existem possibilidades diversas, mas a formação contínua em serviço, considerada uma das modalidades na área de formação contínua de professores, deve ser valorizada pois é um dos elementos imprescindíveis para o fortalecimento da profissionalidade docente.

#### **4.6 NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES**

A formação contínua em serviço que se propõe significativa deverá partir, primeiramente, do pressuposto de que os professores são capazes de decidir individual e coletivamente sobre os conhecimentos que pretendem adquirir e as competências que julgam necessárias ao seu desempenho profissional para alcançar a qualidade de ensino e a aprendizagem adequada aos seus estudantes. A partir desta concepção, seria possível pensar em um Projeto Coletivo de Formação Contínua em serviço, no qual, em alguns momentos do ano, todos estariam reunidos para repensar o trabalho desenvolvido, em uma dinâmica que valorize as visões dos docentes, seus sonhos e ideais.

Reiteramos a importância de serem aprimorados estes momentos de formação contínua em serviço na escola, pois “é aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 3). Assim, além do desenvolvimento advindo da aquisição dos conhecimentos teóricos das disciplinas e das metodologias de ensino que irão implementar a competência para atuar em sala, a formação contínua em serviço contribui, de modo amplo, para o fortalecimento de uma nova profissionalidade docente.

Ao pensarem coletivamente sobre a sua profissão, os professores deixam de atuar como mero executores de tarefas para assumirem o papel de sujeitos de sua identidade profissional, através do contexto de suas próprias experiências. Isto ocorre porque, embora o currículo e suas alterações sejam formulados, principalmente, sob a responsabilidade do Estado, sendo os professores convidados esporadicamente a realizar contribuições pontuais, a execução do plano de ensino é operacionalizada, exclusivamente, pela atuação do corpo docente. As esferas competentes do Estado elaboram os currículos em âmbito nacional, estadual e municipal, formulando os objetivos gerais que se pretende alcançar, mas apenas aos professores compete a materialização do plano de aula, ou seja, a organização das matérias, a escolha dos métodos e processos adequados ao ensino-aprendizagem de sua sala de aula. Colocar-se como sujeito na construção destes saberes é imprescindível para a produção da profissão docente, já que apenas os docentes detêm o conhecimento de sua realidade escolar específica.

Momentos de formação contínua em serviço, assumidos como oportunidades valiosas para os professores se colocarem como produtores na produção de saberes, constituem-se como um processo interativo e dinâmico. O fortalecimento da profissionalidade docente emerge da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, em um momento de formação mútua no qual cada professor participa, ao mesmo tempo, como formando e formador. Tais discussões são fundamentais para consolidar os saberes da prática, criar redes coletivas de trabalho, para a socialização profissional e para afirmar os valores próprios da profissão. São oportunidades que podem conduzir a uma transformação de perspectiva, trazendo como resultado saberes reflexivos e pertinentes, imbuídos de sentido porque construídos coletivamente e relacionados às experiências particulares e às vivências de sala de aula.

Além disso, um trabalho de formação centrado na autonomia dos professores e alinhado às suas necessidades profissionais é um importante apoio durante períodos de mudanças e crises no cenário educacional, tais como alterações significativas na matriz curricular, mudanças na carga horária com redução do número de aulas, aumento/diminuição da quantidade de estudantes em sala, adoção de novos materiais didáticos, etc. Estas situações causam inseguranças e dúvidas quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado, por isso é preciso um momento para consolidar as inovações, incorporá-las enquanto desafios e refazer as identidades.

Questiona-se, por conseguinte, se todos os encontros de formação contínua em ambiente escolar são eficazes o suficiente para atingir tais objetivos. É necessário reconhecer que ainda subsistem inúmeras deficiências teóricas e metodológicas e que, para se obter um avanço, é preciso refletir sobre uma implementação significativa, para além da polaridade reducionista que envolve a transmissão de conhecimentos das disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, para incluir outras questões problemáticas relativas à carreira docente.

Nóvoa (1992, p.12) aponta que o insucesso da formação para fortalecer a profissionalidade docente tem origem em dois fatores, quais sejam:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não têm valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Ou seja, segundo Nóvoa (1992), processos formativos que ignoram o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e não valorizam os projetos das escolas inviabilizam o desenvolvimento profissional do docente. Ademais, dinâmicas de formação desarticuladas da atividade educativa, com ênfase no estudo de textos, predominantemente teóricas, desconsideram os contextos reais de ensino nos quais as necessidades formativas docentes ganham forma.

Valorizar as necessidades de formação reveladas pelos professores, em estreita relação com as situações que permeiam sua realidade vivida, suas experiências, crenças e histórias de vida, com o currículo e as ações que compõem o projeto escolar, é favorecer a participação destes atores na vida da instituição e o surgimento de práticas mais democráticas. Os professores devem ter atuação ativa na concepção, no acompanhamento da execução e na avaliação dos processos de formação contínua em serviço, pois práticas permeadas de sentido são mais engajadoras e tornam os indivíduos mais motivados.

Nóvoa (1992) afirma que as decisões em nível educacional têm oscilado marcadamente entre dois níveis: um global (ou macrossistema) e outro restrito (ou microsala de aula), mas que hoje é preciso fazer emergir o papel da instituição escolar, uma espécie de “entre-dois”, um espaço de intermeio que marca o surgimento de uma

territorialidade própria na qual é possível concretizar a autonomia coletiva dos professores na decisão de grande parte das questões educativas. Este novo território de intervenção é representado pelo o que o autor denominou “formação-ação organizacional”, um espaço que reúne e articula a formação contínua, a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades formativas dos professores. A formação contínua em serviço, para ser eficaz, deve se situar neste território de possibilidades de uma organização em potencial, cujos mecanismos para a sua melhoria e plena eficácia ainda não foram concebidos.

Creio que esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas, pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores. (NÓVOA, 1992, p. 19)

Raramente, no cotidiano escolar, as dificuldades concretas da atividade educativa coincidem com o trabalho desenvolvido nas dinâmicas de formação. Considerar as necessidades formativas enquanto um dos elementos importantes para estruturar e organizar a formação contínua em serviço é contribuir para a inserção da instituição escolar nesta esfera intermediária de decisão, que se situa entre o macrossistema global das políticas governamentais e o microssistema da sala de aula. É reconhecer a função potencial da escola quanto às medidas a serem concretizadas no processo educativo pedagógico; é conferir autonomia coletiva aos professores para decidir sobre os conhecimentos que julgam necessários ao seu desempenho profissional para alcançar a qualidade de ensino e a aprendizagem adequada aos seus estudantes.

Nóvoa (1992) propõe que, para estimular o surgimento da profissionalidade docente, é preciso que a formação esteja relacionada ao desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), ao desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e ao desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Por conseguinte, a partir de Nóvoa (1992), concebo que as necessidades formativas docentes são elementos necessários para subsidiar a sua formação, estando estreitamente associados ao desenvolvimento pessoal, ao desenvolvimento profissional e ao fortalecimento do aspecto organizacional da escola.

As necessidades pessoais correspondem ao estímulo da perspectiva crítico-reflexiva e ao fornecimento de meios para motivar um pensamento autônomo e auto(formador). Estar em formação não se trata do simples acúmulo de conhecimentos técnicos advindos da participação constante em cursos, mas de estimular a reflexividade

crítica sobre as práticas que irão compor a identidade pessoal do professor. Os saberes da prática pedagógica, numa perspectiva crítico-reflexivo-emancipatória, podem ser situados na dimensão da vida pessoal, nas próprias experiências e na identidade profissional. “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (NÓVOA, 1992, p.13) Para tanto, faz-se necessário identificar as necessidades formativas pessoais do corpo docente para se pensar na personalização das ações e na avaliação da sua adequação. As leituras teóricas são importantes, mas apenas a sua ressignificação na experiência empírica e na identidade pessoal é capaz de mobilizar um aprendizado realmente interativo e significativo.

Observa-se que o segundo grupo de necessidades toma como referência a dimensão coletiva para considerar uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes contextualizados. Processos formativos tradicionais tendem a racionalizar a formação com a imposição de novos saberes, tidos como “científicos”, e a ignorar os saberes experienciais de que os professores já são portadores. Para legitimar novos modos de trabalho, a reflexão crítica é importante após a experimentação concreta em sala de saberes pedagógicos e científicos. Os professores vistos como produtores da “sua” profissão, estão articulados com as escolas e os seus projetos, por isso, Nóvoa (2001, p.2) afirma que a formação contínua “deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Definir as necessidades formativas para o desenvolvimento profissional implica a cada sujeito identificar suas próprias dificuldades e desafios da prática docente colocados pelo contexto, refletindo sobre eles e articulando-os com o contexto mais geral.

Embora a qualidade na educação dependa, principalmente, de mudanças nas práticas de sala de aula motivadas em momentos de formação, também é urgente se pensar em mudanças ao nível das organizações escolares. As necessidades formativas relacionadas ao desenvolvimento organizacional se referem à troca e à partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas entre si e entre estas e as instituições de ensino superior, para dar origem a uma nova cultura de formação docente. Este processo deve capitalizar as experiências inovadoras para constituí-las em uma rede de cooperação e de colaboração profissional. Conhecer as necessidades formativas docentes em consonância com o desenvolvimento organizacional diz respeito às

mudanças institucionais desejadas em favor da melhoria nas condições de trabalho, por meio de dinâmicas mais amplas de reflexão e de intervenção no sistema de ensino. As equipes de trabalho são fundamentais para evitar que o trabalho pedagógico caia no vazio curricular, promovendo a integração dos conteúdos de várias disciplinas.

Finalmente, tal como mencionou Nóvoa (1992), partilho da opinião de que tomar como base o conhecimento das necessidades formativas é mudar as práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e pelos professores. “Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.” (NÓVOA, 1992, p. 21) Conhecer as necessidades do corpo docente é essencial para estruturar e organizar uma formação contínua que atenda às expectativas de aprendizagem dos professores, pois é a partir do conhecimento e da análise destas informações que se terá a base para o desenvolvimento de propostas mais significativas.

## 5 ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA - CARACTERIZAÇÃO

*Escola é... O lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima.*

(Paulo Freire)<sup>21</sup>

Nessa seção, o objetivo é caracterizar o espaço em que se desenvolveu a pesquisa e traçar um perfil dos sujeitos participantes. Acreditamos que a descrição do espaço físico escolar pouco diz se não forem mencionados também os indivíduos que lhe dão vida diariamente, ou seja, os professores e os estudantes. Neste sentido, partilho da visão de Pacheco (2016), idealizador da Escola da Ponte, de que “a escola não é um edifício, são pessoas<sup>22</sup>”. Por esta razão, para cumprir o objetivo proposto, foram utilizados os dados de 2021 obtidos na Avaliação Institucional Interna, no Projeto Político Pedagógico, no Censo Escolar e no questionário.

O Projeto Político Pedagógico, documento de referência que norteia o processo educativo, deve ser reelaborado anualmente com a participação de toda a comunidade escolar. Neste documento, busquei obter uma visão geral da instituição: sua identificação; dados históricos; os princípios norteadores do trabalho pedagógico; a proposta curricular; os resultados do processo de ensino-aprendizagem; os recursos materiais disponíveis; quadro de funcionários; planos de ação e projetos; o contexto da comunidade escolar, dos estudantes e pais/responsáveis e os dados sobre a formação docente.

Na Avaliação Institucional Interna, avaliação democrática e formativa aplicada à toda comunidade escolar por volta de novembro de cada ano, foi possível verificar se as funções e prioridades pedagógicas e administrativas, ou seja, as atividades-fim e atividades de apoio, determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas conforme os resultados esperados.

O Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações da educação básica e que se apresenta como pesquisa estatística educacional para compor os dados da educação brasileira, deve ser preenchido anualmente até o final de maio. Neste

---

<sup>21</sup> FREIRE, Paulo. *A Escola É*. Disponível em <https://www.xapuri.info/educacao/para-paulo-freire-como-homenagem-o-seu-proprio-poema-a-escola/> Acesso em dezembro/2020.

<sup>22</sup> PACHECO, José Francisco de Almeida. A Escola não é um Edifício, são Pessoas, diz idealizador da escola da Ponte. **Agência Brasil**. Redação de 09/04/2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>. Acesso em nov. 2021.

documento, tive acesso aos dados sobre o número de matrículas, o movimento e rendimento dos estudantes, infraestrutura da escola e funções docentes.

No “Questionário 2021”, instrumento de coleta elaborado especificamente para o desenvolvimento da presente pesquisa, busquei informações sobre o perfil dos professores que atuam na unidade escolar e das suas necessidades formativas, sob a perspectiva da tríplice dimensão da formação docente estabelecida por Nóvoa (1992): desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional (atuação profissional e formação inicial) e desenvolvimento profissional e organizacional (formação contínua).

Justifico o porquê relacionar as três dimensões à formação contínua do professor: acredito que as necessidades formativas que emergem ao longo do exercício da carreira docente apresentam-se como demandas de desenvolvimento sob a égide de uma destas três dimensões. Como afirmou Nóvoa (2001, p. 2, grifo nosso)

o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a **própria pessoa** do professor, como agente, e a **escola**, como lugar de crescimento profissional permanente [...] o professor como agente e a escola como **organização**.

Constatam-se, então, três dimensões interligadas do desenvolvimento docente: a pessoal (produzir a vida do professor), a profissional (produzir a profissão docente) e a organizacional (produzir a escola). De posse de todos estes documentos, construí a caracterização da escola e dos sujeitos participantes.

## 5.1 A ESCOLA

A “Escola Rural Mista Norte” foi criada em 1954 para atender estudantes da zona rural de Três Lagoas. Com o crescimento populacional urbano, houve um proporcional aumento na demanda de vagas, tornando-se necessária a construção de um novo prédio em anexo. Em 08 de agosto daquele ano, o então governador do estado de Mato Grosso, dr. Fernando Corrêa da Costa, construiu e inaugurou o “Grupo Escolar Fernando Corrêa da Costa”, mas a oficialização da instituição ocorreu somente tempos depois, mediante o Decreto nº 2.397 de 1º de março de 1965.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971, a Escola Estadual 2 de Julho, que atendia aos filhos das classes mais privilegiadas da cidade, foi integrada ao Grupo Escolar Fernando Corrêa da Costa, que passou a se chamar Escola Estadual de 1º grau Fernando Corrêa. Em 1983, houve

elevação de nível da instituição para o segundo grau, sendo aprovado mediante o Decreto nº 2.302, de 10 de novembro de 1983, modificando, então, o seu nome para “Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Fernando Corrêa”<sup>23</sup>. Nesta época, eram oferecidos cursos profissionalizantes estabelecidos em duas outras escolas estaduais da cidade, mas a EE Fernando Corrêa dedicou-se exclusivamente à oferta dos ensinos fundamentais I e II e à oferta da etapa do ensino médio. Assim, a escola desenvolveu apenas o ensino médio geral chamado de “colegial”, e não o curso técnico.

No ano de 1993, foi elaborado o processo de criação do nível Pré-Escolar, aprovado pela Resolução/SED nº 869, modificando a denominação da instituição novamente, que passou a se chamar “Escola Estadual de Pré-Escolar, Primeiro e Segundo Graus Fernando Corrêa”. No ano de 1998, por meio do Decreto nº 9.104, de 12 de maio, passou a se denominar apenas “Escola Estadual Fernando Corrêa”, nome usado até o momento presente. A instituição está localizada no município de Três Lagoas, um dos 79 que compõem o Estado Mato Grosso do Sul. Segundo dados do Censo de 2019, a sua população residente é de 121.388 (cento e vinte e um mil, trezentos e oitenta e oito) habitantes, sendo uma das últimas cidades limítrofes ao estado de São Paulo.

**Figura 1:** localização de Três Lagoas, MS



Fonte: disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%AAs\\_Lagoas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%AAs_Lagoas).  
Acesso em: 07/02/2022.

<sup>23</sup> Fernando Corrêa da Costa foi eleito prefeito de Campo Grande em 1947 e governador do estado do Mato Grosso, ainda unificado, por dois mandatos: de 1951 a 1956 e, posteriormente, de 1961 a 1966.



Internamente, a estrutura física é estabelecida em uma quadra cujo terreno possui área total de 10.000 m<sup>2</sup>, entre os quais 2.237 m<sup>2</sup> correspondem ao prédio construído, contendo em suas instalações: uma quadra de esportes coberta e uma descoberta; uma cantina; uma sala de biblioteca; uma cozinha; uma sala de diretoria; um laboratório de Ciências; um refeitório; duas salas de depósito; uma sala pequena para o Projeto PIBID; uma sala pequena para a rádio da escola; uma sala para os materiais de Educação Física; dezenove salas de aulas; uma sala de coordenação pedagógica; uma sala dos professores; uma sala de vídeo; seis sanitários; uma sala de secretaria; uma sala de reprografia e uma Sala de Tecnologias Educacionais (STE).

A Direção Colegiada tem à frente a professora Sonia Maria Teresinha Barbosa, eleita por votação pelos segmentos escolares. Sua função de diretora é exercida desde 2002, contando 20 (vinte) anos consecutivos de atuação na gestão. Seu trabalho é desenvolvido juntamente com o apoio de Selma de França Carvalho Vieira, diretora adjunta desde 2014. A coordenação pedagógica é composta de 4 (quatro) coordenadoras, duas em atuação em tempo integral, 40 horas, e duas em atuação em tempo parcial, 20 horas. O corpo docente é constituído de um total de 68 (sessenta e oito) profissionais. Existem, ainda, três professores readaptados nas funções de “assistente de coordenação” e “bibliotecária”; três professores de apoio, acompanhando estudantes com necessidades especiais; um técnico de suporte em tecnologia (TST), que atua na Sala de Tecnologias Educacionais (STE); quatro assistentes de atividades educacionais que atuam na secretaria; três agentes de merenda; uma assistente de inspeção de alunos; nove agentes de limpeza e duas agentes de inspeção e portaria.

Na Escola Fernando Corrêa, no de 2021, havia 1271 (um mil duzentos e setenta e um) estudantes matriculados. A sua distribuição ocorreu entre as etapas do Ensino Fundamental organizado em nove anos, havendo duas turmas das séries iniciais (5<sup>os</sup> anos), 22 (vinte e duas) turmas nas séries finais (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos) e 14 (quatorze) turmas de Ensino Médio, organizado em três anos (1<sup>os</sup> aos 3<sup>os</sup> anos).

A organização curricular para o Ensino Fundamental e Médio está estruturada em séries anuais. No Ensino Fundamental, os conteúdos contemplam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2018 e normatizada pela Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019. Os estudantes cursam 10 (dez) disciplinas, ou “componentes curriculares”, sendo que duas delas foram inseridas na grade após a vigência da BNCC.

A Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019, artigo 27, estabelece que, conforme as 5 (cinco) áreas de conhecimento e a parte diversificada, o currículo do ensino fundamental passará a ser organizado em:

I - Linguagens: língua Portuguesa; arte; educação física; língua inglesa;

II - Matemática: matemática;

III - Ciências da Natureza: ciências;

IV - Ciências Humanas: história e geografia;

V - Ensino Religioso: ensino religioso.

O parágrafo único da normativa acrescenta que “compõem o currículo do ensino fundamental, de que trata o *caput* deste artigo, os componentes curriculares Pesquisa e Aventura e Projeto de Vida.” Como o ensino religioso não tem caráter obrigatório, o Ensino Fundamental II oferta, então, 10 (dez) disciplinas.

Em 10 de dezembro de 2020, foi publicada em D.O. a Resolução/SED nº 3.805 que dispõe sobre a organização curricular do Novo Ensino Médio. Após esta nova mudança curricular, os conteúdos são distribuídos por componentes curriculares que abrangem os conhecimentos da Formação Geral Básica, ou seja, o conhecimento organizado em áreas de conhecimentos, juntamente com os componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

As disciplinas da Formação Geral Básica encontram-se distribuídas nas áreas de conhecimento e respectivas disciplinas da seguinte forma:

I - Linguagens e suas Tecnologias: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa;

II - Matemática e suas tecnologias: matemática;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias: física; química e biologia;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas: geografia, história, filosofia e sociologia.

Já os Itinerários Formativos Propedêuticos encontram-se estruturados em Núcleo Integrador e Aprofundamento em Área de Conhecimento, sendo que:

a) o Núcleo Integrador compreende os componentes curriculares Projeto de Vida e Intervenção Comunitária, de tal forma que: o componente curricular Projeto de Vida objetiva o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante; o componente curricular Intervenção Comunitária objetiva desenvolver projetos que promovam mudanças na comunidade, contribuindo para o bem-estar das pessoas, por meio da resolução de problemas sociais.

b) o Aprofundamento em Área de Conhecimento compreende arranjos curriculares que os estudantes escolhem, a partir de seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio dos seguintes componentes curriculares:

- a) Unidade Curricular I;
- b) Unidade Curricular II;
- c) Unidade Curricular III;
- d) Unidade Curricular IV;
- e) Unidade Curricular Eletiva.

A estrutura do Novo Ensino Médio passou a orientar a organização da grade curricular da escola desde o início do ano letivo de 2021.

Quanto aos resultados nas avaliações externas, a escola mantém o reconhecimento da comunidade local como a instituição que apresenta os melhores índices do município. De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as avaliações em larga escala demonstram “um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante [...] oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências<sup>24</sup>.” O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007, é um indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, do Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações externas, quais sejam o Saeb (para as unidades da federação) e a Prova Brasil (para os municípios).

Na escola participante, a avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ocorre bianualmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com a última aplicação em novembro de 2021. Porém, os últimos resultados são referentes à 2019, pois o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ainda não divulgou os resultados oficiais e metas para este ano.

Para a demonstração dos seus índices, nos anos iniciais do EF I (4ª série/5º ano), no ano de 2019 foi obtida a média 7,7 que superou a meta esperada de 6,6 para 2021. Para os anos finais do EF II (8ª série/9º ano), em 2019 foi obtida a média 5,5 que, apesar

---

<sup>24</sup> Informação disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 30 de out. de 2022.

da diminuição de 0,1 em relação ao resultado de 2017 (5,6), demonstra paridade com a meta projetada para 2021. Já o 3º ano do Ensino Médio, em 2019, o resultado não foi divulgado, pois o número de estudantes presentes na data de aplicação da prova do Saeb foi inferior ao percentual mínimo exigido de 80% da turma, embora os docentes e a gestão escolar tivessem realizado um trabalho prévio em conjunto de conscientização e sensibilização nas salas sobre a relevância dos dados para a escola. Na educação básica da rede pública de ensino, a direção, coordenação e corpo docente são constantemente convocados pelo órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino de MS, a Secretaria de Educação (SED/MS) a estudar estes parâmetros nos encontros de formação contínua para discutir as aprendizagens não consolidadas, realizar um paralelo diagnóstico entre as avaliações de sala de aula e articular inúmeras estratégias e planos de ação.

Em 2019, a avaliação do Saeb dos 3º anos foi agendada em um dia em que são cursados os Itinerários Formativos no horário de aulas e, desde a mudança curricular, nota-se um aumento significativo nas faltas dos estudantes para tais dias. Na verdade, a ausência tem se tornado um fato habitual, o que nos leva a refletir se estudantes e professores atribuem sentido e/ou compreendem os objetivos da matriz curricular (imposta) ao Novo Ensino Médio por meio da Base Nacional Comum Curricular, bem como aos processos de avaliação externa voltados à escola pública.

Políticas de avaliação centralizadas e externas à escola, tais como o Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como o estudo de um currículo “padronizado, reduzido e reducionista, orientado para o desenvolvimento de habilidades e de competências com vistas ao alcance de resultados numericamente mensuráveis e ao controle e definido pelas demandas do mundo do trabalho” (FIORAVANTE; ZILIANI; SILVA 2002, p. 17) são medidas de parametrização e de controle da atividade educativa que colocam a escola a serviço das relações mercadológicas do sistema neoliberal que, na prática do cotidiano escolar, encontram pouca (ou nenhuma?) identificação dos sujeitos sobre o que se espera aprender dos conteúdos e como avalia-los ao longo processo de ensino-aprendizagem.

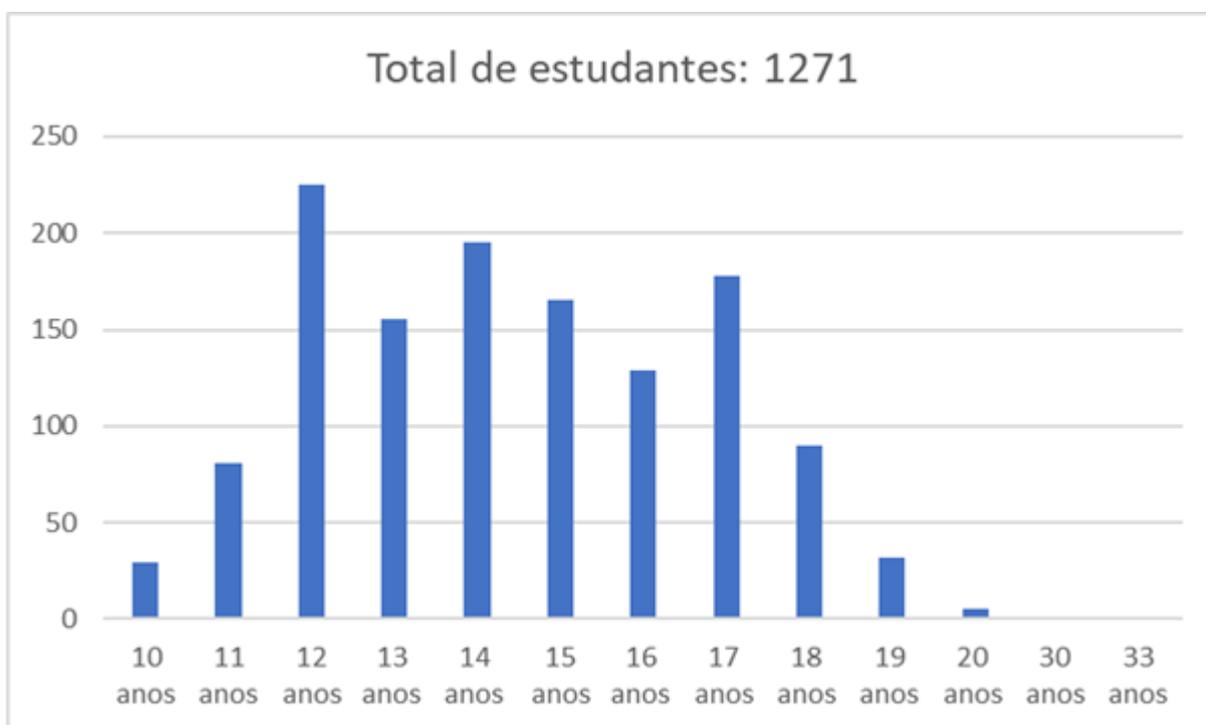
## **5.2 OS ESTUDANTES**

No de 2021, houve o atendimento a etapas e modalidades de ensino organizadas da seguinte forma: Ensino Fundamental anos iniciais, 5<sup>os</sup> anos, com o total de 02 salas, perfazendo um quantitativo de 56 (cinquenta e seis) estudantes; Ensino Fundamental

anos finais, 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup>, com o total de 22 salas e com o quantitativo de 757 (setecentos e cinquenta e sete) estudantes; Ensino Médio, 1<sup>os</sup> aos 3<sup>os</sup> anos, com um total de 14 salas e 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) estudantes. A distribuição das turmas ocorreu em 19 salas a cada período, totalizando 38 turmas, compostas cada uma por, em média, 34 estudantes. A seguir, pontuaremos algumas características gerais do grupo discente, pois a maior razão da existência da escola é o estudante.

A escola é composta pela maior parte de salas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio porque 34 (trinta e quatro) turmas do total de 36 (trinta e seis) correspondem a estas etapas. Por esta razão, existem poucas crianças matriculadas e os adolescentes (entre 12 e 18 anos de idade) compõem a quase totalidade de estudantes, sendo 1.137 (um mil cento e trinta e sete), ou seja, 89%. São ilustradas todas as faixas etárias dos estudantes no gráfico, a seguir.

**Gráfico 1 - Faixa etária (geral)**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação do artigo 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a determinar que o período do “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6

(seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”. De modo geral, os estudantes ingressam no Ensino Fundamental II aos 9 anos de idade e o concluem aos 14 anos. A população entre 9 e 14 anos representa 53% do total, ou seja, mais da metade da totalidade de estudantes matriculados e frequentes, um volume bastante representativo ao se pensar em iniciativas para se alcançar a excelência da aprendizagem do ensino público para esta etapa, sendo um destes fatores que consideramos relevantes para o investimento em formação contínua em serviço aos docentes dos anos finais.

Com relação ao gênero, 685 (seiscentos e oitenta e cinco) estudantes, ou seja 54%, são do sexo feminino, ao passo que 586 (quinhentos e oitenta e seis), ou seja, 46% são do sexo masculino.

Ao consultar os documentos sobre o rendimento escolar em 2021, verifica-se que, considerando a totalidade de estudantes, ou seja, os 1271, 1191 (um mil cento e noventa e um) obtiveram aprovação, ao passo que 78 (setenta e oito) foram reprovados, não progredindo para o ano seguinte. Em percentuais, o índice de aprovação representou 93,78%, enquanto o de aprovação foi de 6,14%. O abandono escolar foi quantificado em 0%, ou seja, não houve desistências antes do encerramento do ano letivo.

Não que as mudanças para o ensino com a pandemia da Covid-19 tenham contribuído para melhorar o cenário educacional, muito pelo contrário. A baixa reprovação ocorreu, simplesmente, devido às adaptações que tiveram de ser realizadas no trabalho pedagógico em razão das condições de acesso ao ambiente *online* muito heterogêneas e/ou muito precárias. Assim, os professores realizaram diversas revisões do conteúdo, aplicaram provas substitutivas com maior frequência e flexibilizaram as datas de recebimento das tarefas/trabalhos. Tais ações oportunizaram a realização de um grande número de atividades e, conseqüentemente, melhoraram os resultados mediante uma condição de saúde e social atípica, embora a aprendizagem não tenha apresentado progressos significativos na mesma proporção.

A quantia de 19 (dezenove) alunos, ou seja, 1,5% do total, informaram ao Censo Escolar que habitam na zona rural, mas nenhum estudante declarou utilizar o transporte público para se dirigir ao colégio. Tais informações são destoantes, embora já houvesse relatos de que as famílias optam por deixar os estudantes durante a semana na cidade, em residência de outros familiares, para frequentar os estudos no decurso do ano letivo. Provavelmente, esta seja uma das causas que justifiquem os dados. Também no Censo, 98% dos estudantes se declararam como não portadores de necessidades especiais.

Na Avaliação Institucional Interna, para os estudantes avaliarem os aspectos do trabalho pedagógico, principalmente quanto ao seu percurso no processo de ensino e aprendizagem durante os ensinos remoto, híbrido e presencial, formatos adotados em 2021, foram estabelecidos quatro critérios em cada item avaliado (*ótimo, bom, regular* ou *péssimo e a maioria, alguns, poucos* ou *ninguém*). Desse modo,

- 63% consideraram boa a organização dos materiais no *Google Classroom* e a metodologia dos professores;
- Para 46%, os professores utilizaram materiais diversificados (textos, vídeos, aulas por *webconferência*, etc);
- 68% consideraram o corpo docente capacitado e comprometido;
- Para 72%, os professores estavam disponíveis para tirar as dúvidas;
- Para 73%, os professores incentivaram a participação e realização das atividades, demonstrando interesse pela sua aprendizagem;
- Para 48%, as formas de avaliação nos ensinos híbrido e remoto foram boas;
- 81% declararam que todos os professores dominam os conteúdos e cumprem o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul;
- Para 81%, a coordenação acompanhou as atividades postadas pelos professores;
- 71% receberam uma resposta para o seu problema, ao procurar a coordenação e
- Para 76%, a coordenação atuou como mediadora em situações de conflito e/ou dificuldades entre professor e o aluno.

Em meio a um cenário educacional atípico, os dados refletem certa satisfação quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar. Mas embora os conceitos sejam positivos, refletimos sobre até que ponto podemos considerar a sua veracidade já que, após o período de aproximadamente um ano e meio de ensino remoto, ocorrendo novamente as aulas presenciais, atrasos significativos na aprendizagem são perceptíveis em muitos estudantes.

Sobre as responsabilidades para com a própria aprendizagem e ao engajamento em outras experiências que ampliem os seus conhecimentos, a auto avaliação dos estudantes apontou que:

- 48% dos educandos consideraram que o seu acompanhamento diário das postagens dos conteúdos no ambiente (aulas remotas) foi bom e houve pontualidade na entrega das atividades (aulas híbridas);

- Para 50%, o conhecimento adquirido será suficientemente para acompanhar as disciplinas no ano seguinte;
- 58% consultaram a bibliografia indicada pelo(s) professor(es);
- 43% recorreram a outras leituras em livros e/ou Internet para ampliar o conhecimento;
- 49% procuraram o professor para orientação e esclarecimento de dúvidas;
- 35% participaram de palestras online, eventos e atividades extracurriculares;
- 39% participaram de cursos de idiomas ou atividades culturais/esportivas fora da escola;
- 85% zelaram pelo patrimônio escolar (equipamentos, limpeza das salas de aula, livros, carteiras, etc.) durante o período de aulas híbridas.

É possível perceber resultados muito bons quanto à busca pelo material indicado pelo professor, mas resultados pouco satisfatórios quanto à autonomia de aprendizagem em leituras livres, na iniciativa de buscar sanar dúvidas e à pesquisa independente. Para Freire (1996, p.7), a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Freire (1996) também afirma que o trabalho docente é ético ao estimular a autonomia dos educandos. Desse modo, uma das pautas possíveis para a formação em serviço seria a reflexão e disseminação de práticas pedagógicas docentes que estimulassem a curiosidade crítica dos educandos e o desenvolvimento de sua autonomia. Porém, mais uma vez, reafirmamos que tais dados refletem apenas superficialmente o percurso de estudos do corpo discente, já que seriam necessários dados complementares à autoavaliação para conferir maior veracidade às informações.

### **5.3 OS PROFESSORES**

Além do estudante, o outro sujeito principal envolvido no processo de ensino-aprendizagem é o professor, foco de interesse deste trabalho. Por esta razão, nesta parte detalhamos com maior ênfase o seu perfil pessoal. Conforme já mencionado, a totalidade do universo de professores do EF II consiste em 43 (quarenta e três) profissionais, mas as devolutivas ao “Questionário 2021” foram apresentadas por 26 (vinte e seis) deles, ou seja, 70%. Este dado é importante e significa que as análises apresentadas a seguir representam as características, informações, opiniões, avaliações e

pensamentos de uma quantia bastante representativa destes docentes, mas, ainda assim, não se trata da sua totalidade.

Sobre o desenvolvimento pessoal, Nóvoa (2001, p. 3) afirma que “mais importante do que formar é formar-se; [...] todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.” Ou seja, processos de formação são válidos, principalmente, quando adquirem sentido no quadro das experiências de vida dos professores (autoformação). Nóvoa (1992) afirma que a formação não se constrói pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas se trata de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Para tanto, nos instrumentos metodológicos de investigação, partimos das informações pessoais e de hábitos culturais e momentos de lazer, pois a autoformação também reside nas múltiplas atividades que contribuem com a autoconstrução do sujeito profissional, sendo este um processo ininterrupto que ocorre em ambientes individuais ou coletivos, em estudos formais ou de maneira informal, no qual o aprendizado ocorre de maneira espontânea, nas experiências cotidianas, entre vivências e socializações entre os indivíduos. Nesta linha de raciocínio, acreditamos que a aprendizagem do docente (que constituirá a sua formação) é um processo de interação contínuo com o mundo e com a coletividade, permanente e dinâmico, no qual “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 39).

Segundo os dados do Censo de 2020 da Educação Básica<sup>25</sup>, existem 2.189.005 (dois milhões, cento e oitenta e nove mil e cinco) professores da educação básica brasileira atualmente. A maior parte atua no ensino fundamental (63%), representada por 1.378.812 (um milhão, trezentos e setenta e oito mil, oitocentos e doze) profissionais, inclusive, “historicamente, o número de docentes nos anos finais é superior ao observado nos anos iniciais.” (BRASIL, 2021, p. 37).

Esta informação é análoga à escola pesquisada, na qual a maior parte dos professores também atua nas turmas do Ensino Fundamental II. Dos 68 (sessenta e oito) docentes em trabalho com as 38 (trinta e oito) turmas em funcionamento nos dois

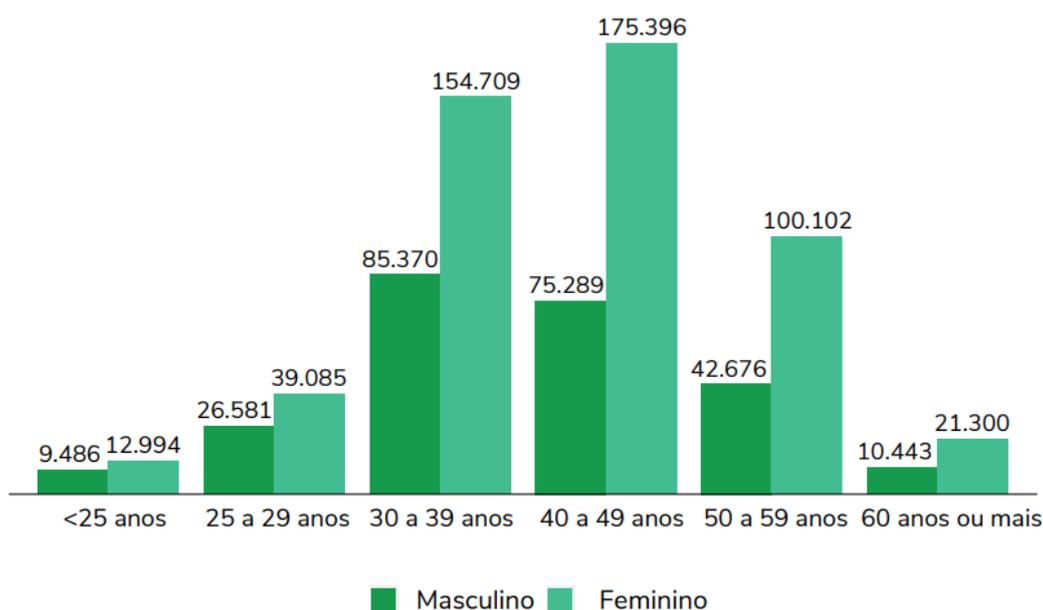
---

<sup>25</sup> O “Censo da Educação Básica”, desenvolvido pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), compõe um dos instrumentos de divulgação para disseminar as estatísticas, os indicadores e os resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos dos sistemas de informação da educação em âmbito nacional.

períodos, 43 (quarenta e três) professores (63,2%) trabalham ou em concomitância com o Ensino Médio ou exclusivamente na etapa dos anos finais do EF II nas 22 (vinte e duas) turmas de sextos aos nonos anos. A ênfase em demonstrar a grande visibilidade do Ensino Fundamental II se justifica pelo fato de que diagnosticar as necessidades formativas em serviço destes sujeitos significará compor um mapeamento importante sobre boa parte dos profissionais e, conseqüentemente, construir dados escolares de representatividade significativa.

No Censo Nacional da Educação Básica, as informações sobre a idade dos professores do EF II demonstraram que as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos, pois este grupo é composto por 250.685 (duzentos e cinquenta mil, seiscentos e oitenta e cinco) professores. O segundo maior grupo, na faixa dos 30-39 anos, é representado por um total de 240.079 (duzentos e quarenta mil e setenta e nove) professores. As outras faixas etárias são representadas, a seguir.

**Gráfico 2** - Número de Docentes nos Anos Finais do EF, por Faixa Etária e Sexo – Brasil - 2020

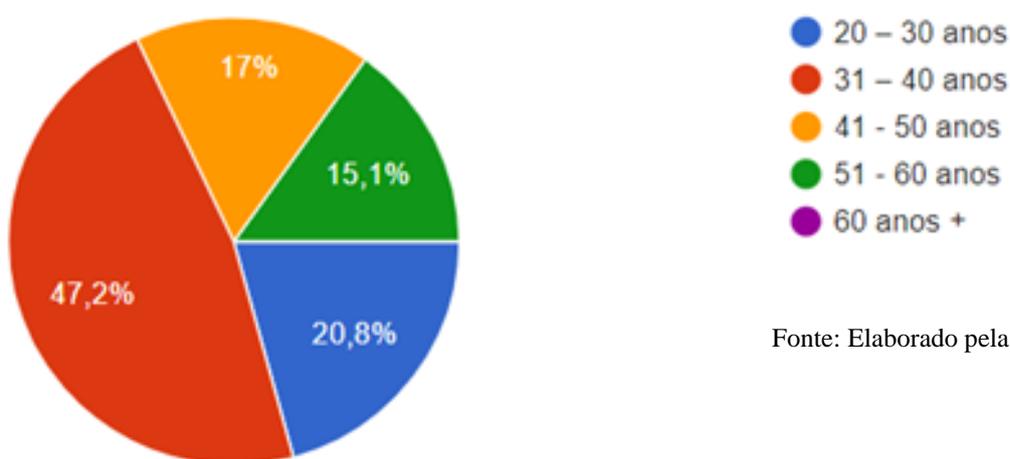


Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em dez. 2021.

Outro importante dado etário pode ser observado na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) de 2018, organizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este instrumento se destinou a investigar professores que atuam

em turmas dos 6<sup>os</sup> ao 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental, compondo um quadro sobre a sua formação inicial e contínua, suas práticas e crenças pedagógicas, bem como informações sobre o ambiente escolar. A pesquisa constatou que “a média de idade dos professores brasileiros participantes da TALIS é de 39 anos”. (OCDE, 2014, p. 11), dado bem próximo à da média nacional. No âmbito da escola, a maior parte do grupo é um pouco mais jovem: 47,2% dos professores têm entre 31-40 anos. O segundo grupo com maior representatividade etária (20,8%) é de professores que têm entre 20-30 anos de idade.

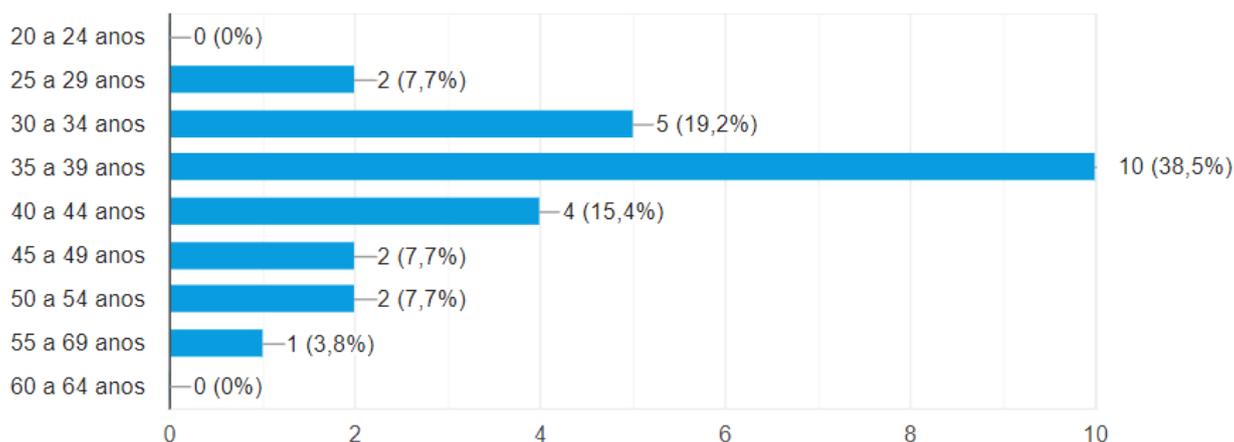
**Gráfico 3 - Faixa etária dos docentes da escola (geral)**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ainda sobre o quesito “faixa etária”, mas considerando apenas os professores dos anos finais do EF II, a maioria tem entre 35-39 anos (38,5%), seguido pelo segundo maior grupo (19,2%) que se encontra na faixa etária dos 30-34 anos, dados congruentes às características gerais da escola.

**Gráfico 4 - Faixa etária dos docentes do EF II**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O gráfico 3, do “Censo da Educação Básica de 2020”, mostra juntamente às informações de faixa etária, elementos sobre o gênero dos professores. Em nível nacional, o total de professores dos anos finais do Ensino Fundamental consiste em 753.431 (setecentos e cinquenta e três mil, quatrocentos e trinta e um). Desse montante, 249.845 (duzentos e quarenta e nove mil, oitocentos e quarenta e cinco) são do gênero masculino (33%) e 503.586 (quinhentos e três mil, quinhentos e oitenta e seis) são do gênero feminino (67%).

Com relação ao gênero dos professores da instituição, do total composto por 68 (sessenta e oito) indivíduos, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, 44 (quarenta e quatro) deles são do sexo feminino, enquanto 24 (vinte e quatro) são do sexo masculino. A predominância de profissionais do gênero feminino também é notada no grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental II respondentes do questionário, na medida em que 57,70% são mulheres e 42,30% são homens. Esta característica corrobora os índices apresentados pelo “Censo da Educação Básica de 2020”, sendo a “feminização do magistério” um fenômeno amplamente estudado pela literatura de estudo da carreira docente.

Almeida (1998) remonta as origens da feminização do magistério no Brasil para o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, em um momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. Além do aumento na demanda, a autora aponta que motivos de ordem moral e ideológicos também contribuíram para o aumento de ingresso das mulheres na docência, já que cuidar de crianças sempre foi visto pela coletividade como um papel eminentemente feminino.

A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. (ALMEIDA, 1998, p. 64)

Contudo, Almeida (1998) afirma que estes são apenas alguns dos fatores. As profissões, por estarem inseridas em uma sociedade, também passam pelas transformações que acometem a sua estrutura econômica, cultural e política. Neste sentido, em nosso país, a industrialização e a urbanização revelaram que a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela

população masculina, oferecendo ocupações mais bem remuneradas e, muitas vezes, vedadas às mulheres, o que resultou em um aumento de homens que passaram a deixar de exercer a docência.

Acrescente-se a isso, a atenção do poder público e das políticas educacionais que pretendiam reservar às mulheres a fatia do mercado de trabalho no magistério, pois elas preenchiam as condições para a expansão da escola pública que se alicerçava no país, segundo os ideais da democratização do ensino. Ainda que com salários desiguais, esse meio de inserção no espaço público foi favorável para a condição das mulheres perante à sociedade, pois a ideologia feminista creditava a aquisição do direito de instrução imprescindível para a ampliação de direitos públicos e privados, para a libertação do sexo feminino da subordinação e da opressão, para a colocação das mulheres no mercado de trabalho assalariado e para a abertura de caminhos a sua independência econômica. Almeida (1998, p. 71) explica que

o magistério possibilitava uma inserção social mais ativa e as mulheres poderiam exercer maior influência sendo professoras, havendo também a possibilidade de promover mudanças sociais, políticas e espirituais e veicular valores como uma maior igualdade social e sexual, a tolerância e a diminuição dos preconceitos [...].

Embora se tratem apenas de alguns contrapontos que visam justificar brevemente a feminização da carreira do magistério, sob a ótica de Almeida (1998), segundo a própria autora, constatar tais elementos não tem por objetivo reforçar crenças limitantes, advindas de generalizações simbólicas superficiais. É um mito acreditar que a desvalorização do magistério foi ocasionada pela entrada das mulheres nesse campo de trabalho, uma vez que a profissão anteriormente gozava de boa remuneração e prestígio social. Ou ainda, acreditar no estereótipo da passividade e a vitimização femininas como atributos necessários à docência.

Na verdade, o aumento significativo da inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial da profissão, pois “esse processo, até hoje, não dá mostras de reversibilidade, atrelada que está essa má remuneração aos serviços prestados pelo Estado à população e não ao fato de o magistério possuir maioria feminina” (ALMEIDA, 1998, p. 28). A carreira docente sempre foi marcada por um espaço de resistência e de luta dos sujeitos por melhores condições de trabalho, maiores salários, jornada adequada e formação de qualidade como meios de valorização profissional.

É fato, e as estatísticas mostram, que numericamente as mulheres são a maioria, mas acreditamos que o alto ingresso delas na docência coincide com a luta feminina por espaço na sociedade, pela sua inserção nas relações capitalistas do mercado de trabalho e pela busca de seus direitos, lutas que os diversos grupos denominados “minorias sociais<sup>26</sup>” enfrentaram no início do século XX e enfrentam até os dias de hoje.

Finalmente, para exemplificar a evolução da feminização do magistério no Brasil por meio de estatísticas, utilizam-se como base os estudos de Dal Rosso (2010). Seu trabalho analisa os dados censitários da composição pessoal docente por sexo na educação brasileira, trazendo os seguintes números: em 1872, havia 1.037 (um mil e trinta e sete), ou seja, 32% de homens no exercício da docência e 2.218 (duas mil duzentos e dezoito), ou seja, 68% de mulheres.

Em 1907, houve quase uma equiparação numérica entre os 10.098 (dez mil e noventa e oito), ou seja, 49% de homens e 10.492 (dez mil quatrocentos e noventa e duas), ou seja, 51% de mulheres. No entanto, em 1920, a diferença entre os gêneros tornou-se nítida com 16.364 (dezesesseis mil trezentos e sessenta e quatro), ou seja, 30% de homens e 38.158 (trinta e oito mil, cento e cinquenta e oito), ou seja, 70% de mulheres, em um grupo total de 54.522 (cinquenta e quatro mil, quinhentos e vinte e dois) professores brasileiros.

Dal Rosso (2010, p. 15) afirma que “a razão de sexo no magistério era favorável aos homens em 1872, mas o processo de feminização do magistério já estava em pleno curso em 1907 e atinge um ponto de não retorno em 1920, quando 70% do pessoal docente é composto por mulheres.” Estamos a viver ainda, hodiernamente, os trâmites deste processo.

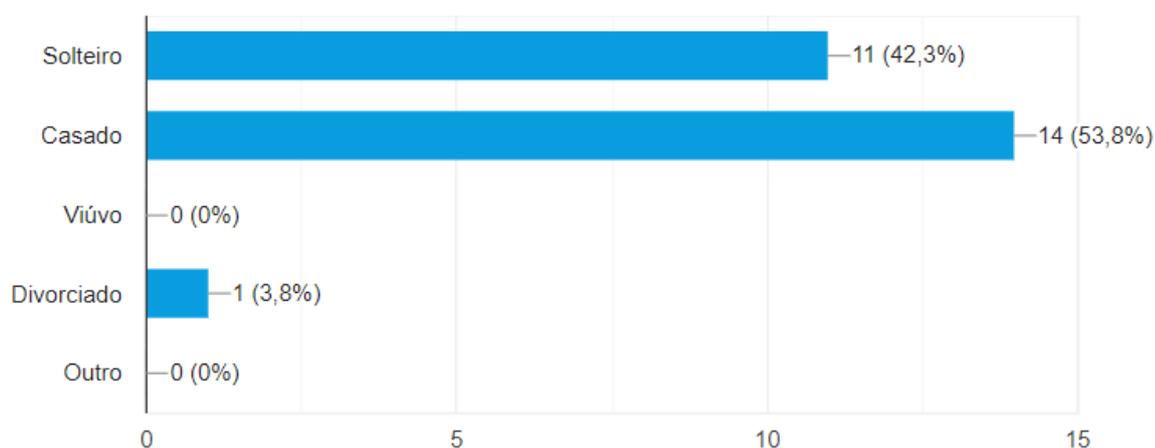
As perguntas sobre o estado civil, número de filhos, atividades culturais e de lazer e condições de acessibilidade à rede Internet seguem como informações igualmente essenciais para compor o perfil docente. São itens de cunho pessoal e de acesso ao conhecimento, não incluídos no Censo Escolar e nem na Avaliação Institucional Interna/2021 da escola, mas importantes para ajudar a compor o perfil da pessoa e, por conseguinte, do profissional docente, já ambos são elementos indissociáveis: “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p.13).

---

<sup>26</sup> As chamadas *minorias sociais* assim são consideradas não devido à quantidade numérica de indivíduos, mas quanto à pouca representação e espaço que a suas identidades ocupam na sociedade, situando-os em uma posição de desvantagem ou total exclusão.

Quanto aos dados de âmbito familiar, a maioria dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II é casada (53,8%) e possui filhos (65%), sendo que a média é de duas crianças por casal. Refletir sobre os desafios de conciliar a vida profissional, o tempo dedicado à formação, ao trabalho e à vida familiar dos professores da educação básica é um fator muito relevante e que envolve, diretamente, uma melhor compreensão das condições de trabalho desta classe profissional.

**Gráfico 5** - Estado civil dos professores do EF II



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

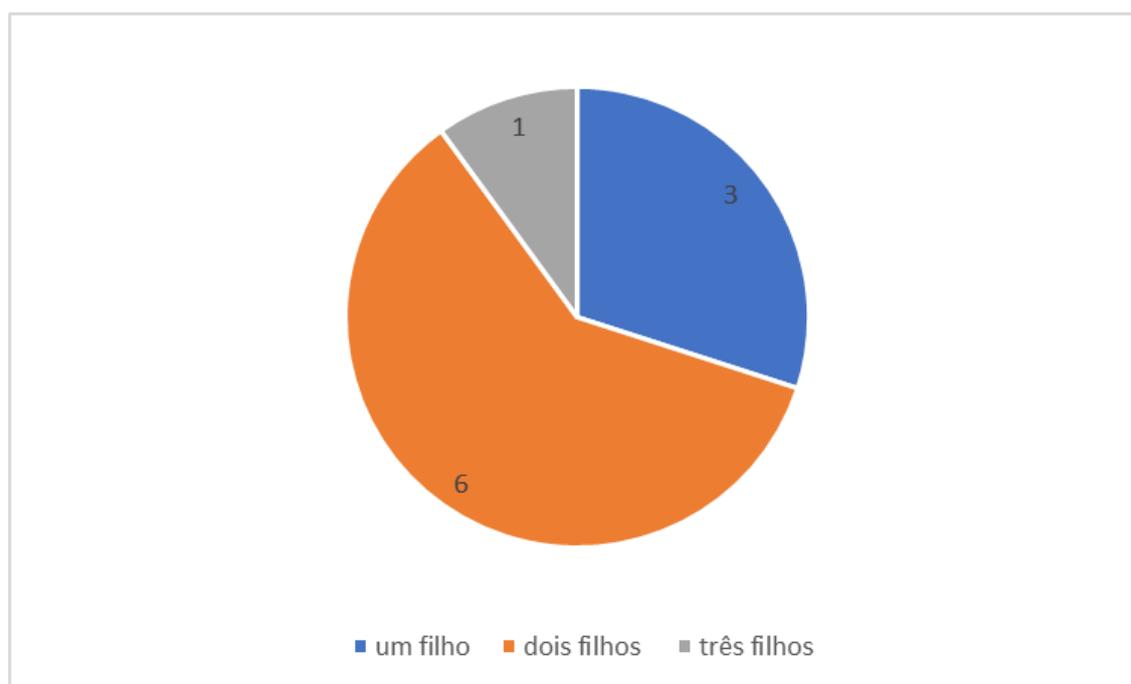
Conforme mencionado anteriormente, em 1920, 70% do corpo docente brasileiro já era composto por mulheres (DAL ROSSO, 2010). O Censo da Educação Básica de 2020 aponta que esta porcentagem se mantém em 66,8% atualmente e, conforme a análise anterior, há um grande grupo de mulheres exercentes da atividade do magistério na escola. A este fato, acrescenta-se que a contemporaneidade é marcada por inúmeras transformações conjunturais e estruturais nas esferas da política, da economia, da cultura e da sociedade. Como exemplos destas mudanças, pode-se citar a queda das taxas de fecundidade, o envelhecimento populacional, o aumento da escolarização, o crescimento dos índices de divórcio, o aumento no número de lares nos quais as mulheres assumiram o posto de chefe de família, entre outras mudanças significativas que exigiram um reposicionamento do papel da mulher na sociedade e nos lares.

Se, por um lado, as lutas femininas garantiram a conquista de maior equidade, respeito e a gradual valorização por parte da sociedade das características inerentes ao gênero, do mesmo modo, houve um aumento do sentimento de realização das mulheres por fazerem parte da atividade produtiva. Contudo, muitas das atividades e

preocupações referentes ao lar e à família, nos dias atuais, ainda estão sob a maior responsabilidade delas que, quando atuantes na área da educação, devem enfrentar o ônus de conciliar as atividades laborais do ensino e respectivas horas de trabalho em contrarturno, com o ambiente domiciliar, a vida pessoal e familiar.

Para demonstrar essa afirmativa por meio de outros dados estatísticos, o “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)<sup>27</sup>, e realizado entre 1995 e 2015, demonstra que as mulheres trabalham, em média 7,5 horas a mais que os homens por semana, pois a sua jornada de trabalho total média é de 53,6 horas, enquanto a dos homens é de 46,1 horas. Tal fato é devido à dupla jornada que inclui as tarefas domésticas e o trabalho remunerado, atribuições desigualmente distribuídas nos lares ainda que a taxa de escolaridade das mulheres em nível nacional seja mais alta. Desse modo, fica claro que, na atualidade, a carga de trabalho feminino é muito maior que o masculino, dado relevante para considerar a qualidade das condições do trabalho docente e o tempo disponível para a formação contínua em serviço, quando se trata de uma categoria profissional cuja representatividade é composta 66,8% por indivíduos deste gênero no Brasil.

**Gráfico 6** - Número de filhos - professores do EF II



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

<sup>27</sup> IPEA. Retrato das Desigualdades de gênero e raça/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada... [et al]. - 4ª ed. – Brasília: Ipea, 2011. p.39: il. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em jan. 2022.

Para além da sobrecarga de trabalho relacionada às questões de gênero, é também característica típica e prática corriqueira na profissão docente que a preparação e correção das aulas ocorram em ambiente doméstico em momentos de contraturno das aulas. A jornada de trabalho semanal do professor consiste em uma divisão entre o tempo em sala de aula e o tempo da hora atividade, reservado aos estudos, participação em formação contínua, reuniões pedagógicas, planejamentos de aula, preparação e correção de atividades avaliativas, socialização e articulação com os demais docentes, preenchimento de documentos referentes à vida escolar do discente e demais atividades correlatas previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. São diversas atribuições a serem realizadas em curto período de tempo reservado à hora-atividade.

Na Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), o tempo em sala é organizado por períodos de 50 (cinquenta) minutos por cada aula, somado às horas atividades que deverão totalizar a carga horária de trabalho prevista no estatuto. A Resolução/SED nº 2.799 de 8 de novembro de 2013 dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos professores, estabelecendo que os profissionais ou ficarão sujeitos à carga horária parcial ou à modalidade integral.

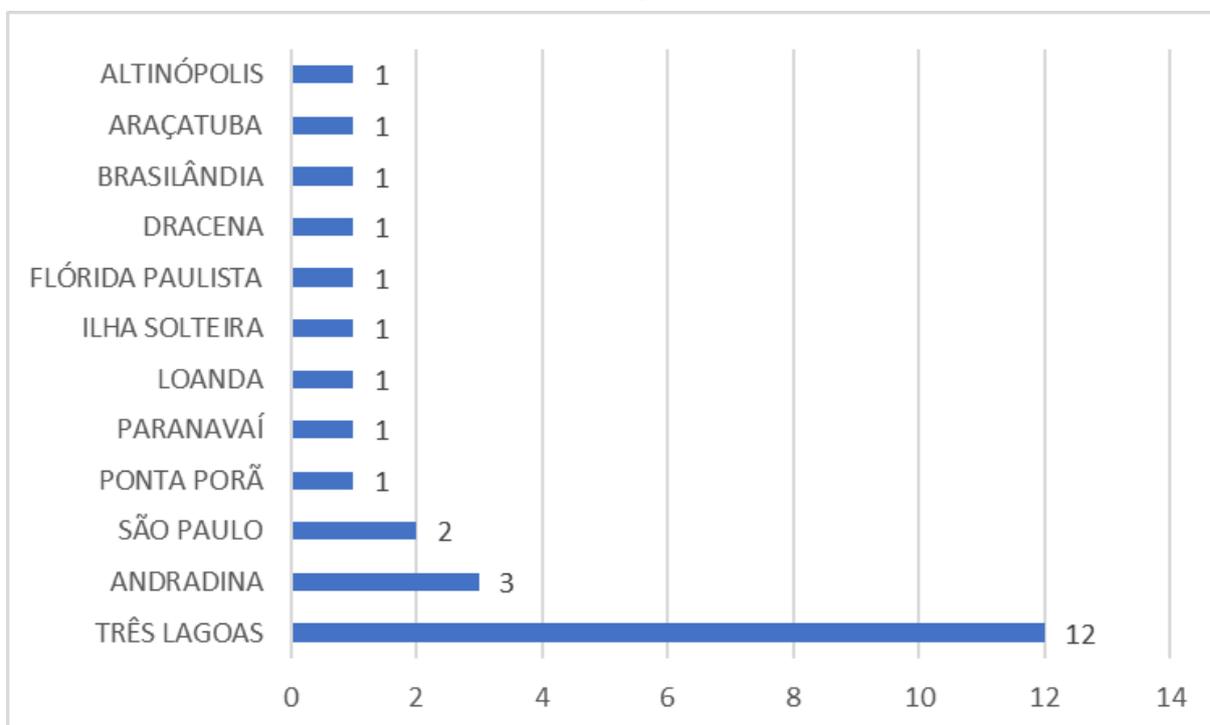
A jornada parcial corresponde a 20 horas ou 24 horas-aula totais, sendo 16 em sala de aula e oito horas atividade. Sobre o cumprimento do quantitativo das oito horas-atividade, a resolução estabelece que cinco devem ser realizadas na escola e três em local de livre escolha. Já a carga integral consiste em 40 horas ou 48 horas-aula, sendo 32 cumpridas em sala e 16 reservadas para o planejamento. Para a distribuição das 16 horas-atividade, dez devem ser cumpridas em ambiente escolar e seis em local de livre escolha do professor.

Mediante a análise da legislação, considera-se o tempo semanal disponível para a hora atividade insuficiente para cumprir todas as atribuições inerentes às especificidades da profissão, principalmente para as tarefas que decorrem de fora do exercício em sala. Tal fato suscita duas questões importantes: primeiramente, provoca a classe a se engajar sindicalmente em luta pela incorporação de maior horas-atividades nas respectivas cargas horárias, bem como traz à reflexão quais estratégias de formação contínua em serviço seriam melhor adequadas a este tempo restrito de disponibilidade do professor, haja vista o constante desafio de conciliar as tarefas de cunho doméstico e profissional.

Quanto à naturalidade dos docentes dos anos finais do EF II da unidade escolar, verifica-se que a maior parte do grupo (16 respostas ou 61% do total) não é nascida na

cidade de Três Lagoas, sendo os naturais representados por apenas 12 indivíduos pesquisados, ou 46% do total. O trânsito reiterado de indivíduos ou a mudança de habitantes provenientes de diversas outras cidades sempre marcou a constituição do município de Três Lagoas. Ao retomar alguns dados históricos, é possível compreender melhor esta informação.

**Gráfico 7 - Naturalidade dos professores do EF II**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme mencionado, o município de Trés Lagoas, estado do MS, localiza-se em região limítrofe ao estado de São Paulo. Em razão disso, a cidade recebe muitas pessoas provenientes do estado vizinho. Esta migração ou se apresenta como pendular, com o deslocamento diário de pessoas residentes em cidades próximas para trabalharem na localidade, ou como migração permanente, na qual os indivíduos aqui permanecem por vários anos ou se estabelecem por tempo indeterminado.

Retomando suas origens históricas, também o surgimento do município foi resultado do fluxo migratório para a construção da ferrovia Noroeste do Brasil no início do século XX, cujo objetivo era anexar permanentemente o extremo oeste brasileiro. Com mais de 1600 quilômetros de extensão, em 1907 a ferrovia se transformou no primeiro projeto transoceânico sul-americano, que uniria o porto de Santos ao porto Pacífico de Arica no Chile.

Em 1909, engenheiros e topógrafos da Companhia Machado de Mello, detentora da Construção da Estrada de Ferro Bauru-Itapura, percorreu o rio Tietê-Paraná em busca de um local para a construção de uma ponte adequada à travessia. Assim se iniciou a gênese urbana do município: após o desvio do percurso rumo a Itapura (SP) para o Jupuíá (MS), em função de sua situação geotopográfica, é inaugurada a estação de Jupuíá e a estação de Três Lagoas. Em 1911 foi concluído o primeiro traçado plano-linear da cidade, com ruas, um hotel, restaurantes, delegacia, praças, escolas públicas e lojas no projeto. Em 1912, comerciantes, fazendeiros, ferroviários e outros imigrantes oriundos de diversas regiões do país se instalaram fortalecendo o comércio e contribuindo para a evolução demográfica da cidade.

Nos anos de 1960, a cidade viu um novo desenvolvimento: a construção da Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias (Jupuíá), localizada no Salto de Urubupungá, sendo a primeira no mundo a ultrapassar 1 (um) gigawatt de potência e capaz de gerar energia para dois milhões de habitantes. Em sua finalização, em 1974, era a maior usina hidrelétrica do Brasil. Para operacionalizar o empreendimento, a Companhia Energética de São Paulo (CESP) empregou a quantidade de trabalhadores suficiente para a criação de um bairro inteiro, a Vila Piloto. Assim, muitos profissionais, principalmente do ramo hidrelétrico e da construção civil, mudaram-se para o município.

A partir dos anos 1990, houve a criação de diversos incentivos fiscais por parte da gestão municipal com o objetivo de estimular a instalação de indústrias na cidade. A origem e ampliação do parque industrial contou com a vinda de diversas empresas, tais como Mabel, Cortex, Metalfrio, um curtume, um frigorífico, companhias de águas minerais e bebidas, uma usina termelétrica da Petrobrás, havendo atualmente cerca de 3 (três) mil empresas instaladas e 54 (cinquenta e quatro) indústrias de grande e médio porte. O maior investimento foi realizado pelas companhias *International Paper* e Grupo Votorantim, com a construção de uma planta industrial de celulose e papel de grande porte que, somente para a sua construção, foi necessário empregar dez mil trabalhadores provenientes, em sua maioria, de outras regiões do estado.

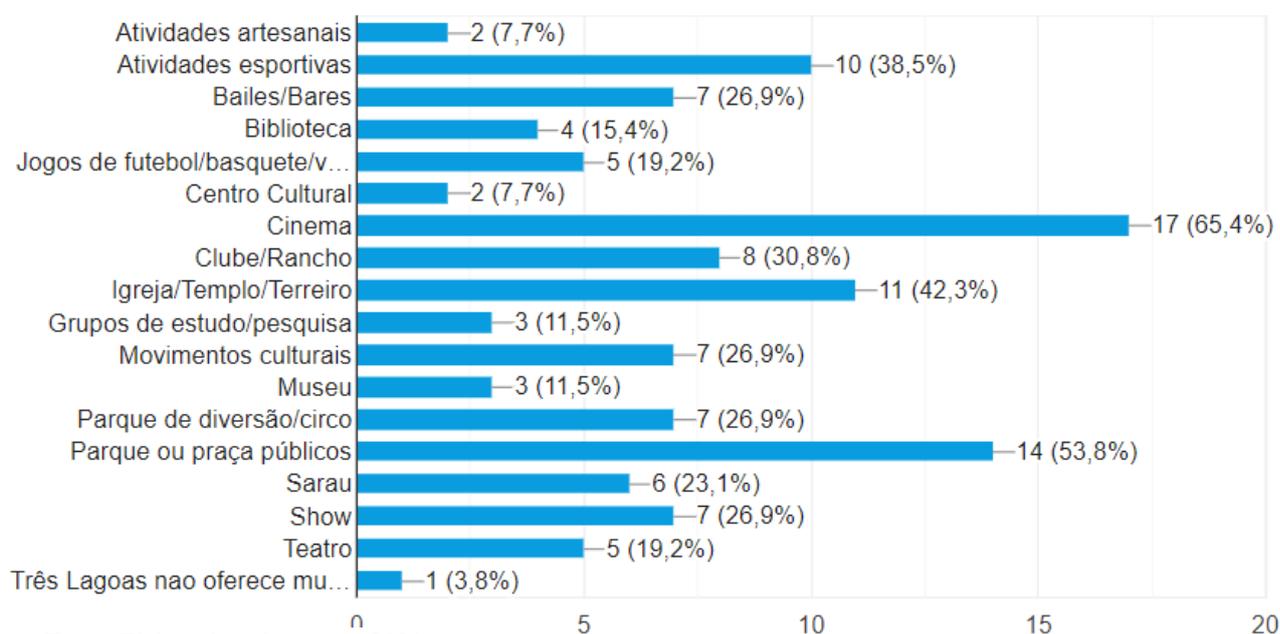
Como conclusão, nota-se que, desde a sua gênese, a cidade é formada pelo amálgama das diversas regionalidades do país devido ao intenso fluxo migratório que estimulou o desenvolvimento da região, a oferta de produtos e serviços e o crescimento demográfico. Por esta razão, é possível verificar que a maior parte do corpo docente escolar também é constituído de profissionais provenientes de outros estados e regiões, sendo esta uma das características típicas da cidade de Três Lagoas.

Ademais, reconhecemos o fenômeno do multiculturalismo no corpo docente (da mesma forma que também se faz presente no corpo discente) como um *cruzamento de culturas*, atravessado por semelhanças e conflitos entre os sujeitos, ainda que as práticas escolares (e de formação inicial) tenham a tendência de neutralizar pluralidades e diferenças, desenvolvendo um trabalho pedagógico padronizado, monocultural e homogeneizador, “tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas em sala, aos valores privilegiados, etc.” (CANDAU, 2011, p. 246). Pensar sobre a característica da configuração multicultural escolar implica, por extensão, em considerar a demanda dos docentes por formações contínuas adequadas ao contexto no qual realizam a sua prática atualmente e aos diversos contextos nos quais têm se constituído, até então, como educadores. Neste sentido, um professor participante da pesquisa afirmou:

*Eu acredito que a SED tinha que mandar para cada escola escolher o rol das suas formações, para que cada escola pudesse escolher aquela que mais se adapta a ela. E não vir já tudo pronto, engessado. Então, a SED deveria colocar lá os temas, e cada escola deveria escolher aquele que mais se adapta a ela, para a gente ter pelo menos uma formação digna e voltada para nossa realidade, e não para o estado todo, porque o estado é muito grande. Então não adianta você aplicar a mesma situação para todo mundo. (Prof. E)*

Sobre os locais e atividades culturais e de lazer frequentados habitualmente, a maioria do corpo docente dos anos finais do EF II tem preferência pela ida ao cinema como a atividade a ser realizada em tempo livre.

**Gráfico 8** - Atividades culturais ou de lazer dos professores do EF II



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O cinema é considerado uma das formas de manifestações artísticas, por isso fora denominado de “sétima arte” por Riccioto Canudo no “Manifesto das Sete Artes” publicado em 1923, cuja característica peculiar reside na expressão de emoções e pensamentos por meio da linguagem audiovisual. Entre as outras seis formas de arte, figurariam a música (som), o teatro (movimento), a pintura (cor), a escultura (volume), a arquitetura (espaço) e a literatura (palavra).

O dado é relevante, pois o cinema além do entretenimento, também é uma forma de conhecimento, já que possui a mesma importância cultural e formativa dos livros. “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). Desse modo, fomos levados a refletir de quais formas os filmes podem ser adotados como instrumentos didático-pedagógicos para serem inseridos em momentos de formação docente na escola.

Os sujeitos participantes mencionaram, entre as outras atividades culturais e de lazer, a visitação a parques ou praças públicas, atividades religiosas ao frequentar igrejas/templos/terreiros e a realização de atividades esportivas. Museu, teatro e centro cultural figuraram como as atividades de menor adesão e creditamos isso ao fato de que a cidade de Três Lagoas não as oferece à população. Embora o número de habitantes já ultrapasse a quantidade de os cem mil, a administração pública municipal ainda não sinalizou o investimento em nenhum projeto para a construção de museus, teatros ou centros culturais ou mobilizou outras políticas públicas semelhantes a esta para fomentar a cultura local.

E esta carência permanece não apenas nos espaços públicos municipais, mas também se nota a total inexistência de iniciativas e investimentos por parte do governo estadual para potencializar a formação cultural dos professores da rede nestes outros espaços que excedem os muros da escola. Como exemplo, também é possível mencionar a total ausência de apoio em recursos materiais nas residências dos docentes durante as aulas remotas.

*“A gente tem que ficar buscando informação e conhecimento de forma alternativa. E se pensar que na escola, por exemplo, não tem nem livro didático para os alunos, quanto mais para o professor.. A gente tem que comprar os nossos livros, fazer nossas pesquisas, visitar os museus de forma independente, autônoma e por conta própria, sem ajuda financeira, sem nada. E tudo isso para tentar melhorar alguma coisa no ensino, trazer alguma coisa de novo, tentar melhorar alguma coisa. Mas é incentivo*

*próprio, não tem nada que que a gente recebe em troca por parte do governo e é isso. A gente tem que correr atrás”. (Prof. E)*

*“[...] E isso ficou evidente na pandemia. Apoio zero do Estado, legislações vagas, que não contribuíram com nada... E o professor se viu, nesse momento no qual, como a fala do colega pontuou, a gente teve que “se reinventar”. (Prof. D)*

Sobre a fruição cultural por meio de filmes, os títulos dos últimos assistidos mostram uma diversidade de gêneros. Nesta listagem figuram filmes religiosos, de ação, romances, dramas, comédias, épicos, suspenses e documentários. Da mesma forma, uma diversidade de gêneros foi apresentada na questão a respeito dos últimos livros lidos, na qual os professores suscitaram materiais de gêneros bastante diversificados. Na lista, há livros de literatura nacional e internacional, auto ajuda, didáticos, religiosos, fantasia, romance epistolar e romances históricos.

**Figura 5** - lista de amostragem – último livro

Felicidade Clandestina de Clarice Lispector no final de 2020
A Cabana. 2018
O pequeno Príncipe, meses atrás.
O caçador de pipas, 2020
Não lembro
Pai rico pai pobre de Robert T. Kiyosaki
Memórias do Subsolo - Dostoiévski (há duas semanas)
Incríveis passatempos matemáticos; Dezembro de 2021
Sustentabilidade Ambiental, Setembro

**Figura 6** - lista de amostragem - último filme

Um crush de natal, domingo
Sempre Jane, Novembro
'Resident Evil Welcome to Raccoon City' em dezembro de 2021
Dr. House ( ontem)
Policial em Apuros 2; Dezembro de 2021
Série The Crown, em dezembro de 2021.
Série: Round Six
Homem Aranha
Vi um documentário, "A era dos dados", na primeira semana de janeiro.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Entendemos os livros e os filmes como ferramentas de conhecimento e valiosas possibilidades de autoformação. Almeida e Arone (2017, p. 17) definem a autoformação como “um todo constituído de partes heterogêneas entrelaçadas, que abarcam os primeiros processos de socialização, a dinâmica escolar e tudo aquilo que o sujeito aprende por si, com os outros e nos processos sociopolítico-culturais.” Assim, a autoformação abrange as experiências de formação escolar, mas também a ultrapassa, envolvendo as diversas aprendizagens que ocorrem ao longo da vida. Todas as formas de acesso ao saber, tais como livros e filmes, são instrumentos capazes de promover

mudanças nas ações do sujeito em formação e, conseqüentemente, a uma possível transformação de si mesmo.

Além disso, conforme mencionamos em seção anterior, a autoformação para Debesse (*apud* GARCIA, 1995, p.19) compõe um dos pilares da formação, tripartida em três processos: 1. autoformação (que caracteriza a participação independente, no qual o indivíduo controla os seus objetivos, métodos e resultados da própria formação); 2. heteroformação (ou “formação a partir de fora”, formulada por especialistas, sem o comprometimento da personalidade do sujeito participante) e 3. interformação (a ação educativa que ocorre entre professores, em um trabalho de apoio da equipe pedagógica, com o objetivo de socializar a atualização de conhecimentos).

Quanto às condições de acessibilidade à rede Internet em ambiente domiciliar, verificamos que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental II dispõem de algum tipo de conexão, seja do tipo fibra ótica, banda larga ou *wi-fi*. Cada vez mais, surgem pesquisas e estudos que demonstram as inúmeras potencialidades da Internet como ambiente auxiliar do trabalho pedagógico do professor. Além da possibilidade de as novas tecnologias conectadas à rede serem exploradas como ferramentas didáticas para as aulas, capazes de colaborar com a aprendizagem dos estudantes, o acesso à Internet também é importante ao docente como apoio à pesquisa, ao acesso a cursos diversos, sendo um facilitador da aprendizagem de forma permanente e autônoma. Ademais, neste cenário, seria possível realizar um trabalho de formação contínua em serviço articulado com a utilização de recursos *online*, seja para introduzir o assunto de estudo, complementá-lo ou aprofundá-lo.

Como último dado, todos os educadores declararam-se como “pessoas sem deficiência”. Portanto, não seria necessário voltar a atenção a peculiaridades específicas de aprendizagem advindas dessa característica ao longo da organização/elaboração dos encontros de formação contínua em serviço.

Em síntese, construímos um retrato geral dos sujeitos participantes da pesquisa com os dados mais representativos, sob a ótica da contribuição da formação voltada ao desenvolvimento pessoal.

#### O Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental II da Escola Investigada

- 57,7% são mulheres e têm entre 35-39 anos;
- 54% são casados(as);

- 65% têm filhos(as);
- 61% NÃO são nascidos(as) em Três Lagoas;
- 65,4% preferem o cinema como atividade de cultura e lazer em tempo livre;
- Todos(as) têm acesso à Internet e
- Nenhum docente se declara como “pessoa com deficiência”.

Delinear um retrato geral dos sujeitos participantes foi importante para conhecer as individualidades específicas, o primeiro passo para um programa de formação que conhece os sujeitos aos quais se dirige. Faz-se urgente a presença deste reconhecimento, pois, nas palavras de um professor

*[...]quando você faz algo genérico em um estado tão grande, você tira as potencialidades individuais, porque cada um de nós (municípios) temos nossas potencialidades. E se a gente pudesse, como um coletivo nessas formações, discutir mais o que dá certo, por exemplo, eu, o “E” e a “K” somos irmãos das ciências humanas. Se a gente pudesse sentar e ver mais essas questões de potencialidade individual e para onde a gente poderia caminhar coletivamente, seria mais produtivo para o ambiente escolar, para a escola. (Prof. D)*

Direcionar os assuntos da formação conforme a individualidade dos sujeitos também é importante, pois as vivências pessoais impregnam de sentido o que se aprende.

*“O professor está, na sua identidade, trabalhando 24 horas por dia, praticamente, ele está integralmente pensando... Em casa, você está assistindo à televisão, você tem um ‘insight’ para trabalhar na sua aula. Você ouve uma música, já traz para dentro da temática que você está trabalhando... A gente é um filtro, não é? A gente está parado em um lugar, recebe as informações, consegue filtrar e trazer para as aulas, para a nossa ação pedagógica. Então não tem como desligar. Nós estamos integralmente na ação, no nosso dia a dia, claro, cada um com a sua identidade, em formação e nunca desliga. Então, acho que até quando a gente aposentar, a gente vai estar ainda nesse processo de estar aqui e ser professor.” (Prof. F)*

O presente trabalho visa à composição sistematizada das necessidades formativas dos professores da escola investigada em estreita relação com os aspectos da tríplice dimensão para o desenvolvimento docente (NÓVOA, 1992) e, para compor aspectos do desenvolvimento pessoal, tomamos como ponto de partida a identificação do perfil pessoal. Assim, foram consideradas as informações mais expressivas para compor a síntese apresentada acima. Não obstante, lembramos que a “expressividade” se baseia apenas em parte do corpo docente, quais sejam os sujeitos participantes da pesquisa, mas não descreve a totalidade de professores que compõe a escola, ou da rede estadual na qual atuam.

Concluo por reconhecer que a formação contínua na escola poderia lograr melhor êxito se: 1. não fosse realizada aos finais de semana, devido à necessidade de equilibrar a vida doméstica, familiar e pessoal de uma maioria da composição do grupo por professoras mulheres, jovens e mães; 2. fizesse uso de estratégias *online* para otimizar o tempo, introduzir, complementar ou aprofundar os assuntos de estudo, já que é um recurso de posse comum; 3. prezasse pela multiculturalidade em sua linguagem, abordagem e temáticas e 4. fizesse uso de recursos midiáticos de filmes e textos como motivadores de aprendizagens.

## 6 FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Uma vez identificados alguns elementos importantes sobre o perfil pessoal dos professores, avança-se na elaboração do perfil profissional. Para tanto, foram consideradas relevantes as informações sobre a formação acadêmica e a atuação docente cotidiana, enfatizando o tempo de serviço, turmas de trabalho, disciplinas lecionadas, experiências na educação, etc.

Isto posto, ressalto que o objetivo desta parte é perceber sob quais condições se desenvolve a formação contínua em serviço, suas possibilidades e desafios, considerando o espaço, os recursos disponíveis, as experiências dos docentes e seus saberes prévios para investigar como se dá a prática pedagógica *in loco*, na tentativa de perceber a realidade para diminuir as distâncias entre teoria e prática nos encontros de formação. Além disso, sobre a necessidade de articulação do desenvolvimento profissional como um dos pilares para compor a dimensão tríplice do desenvolvimento docente (NÓVOA, 1992), tecemos algumas breves observações, a seguir.

Nota-se que o desenvolvimento profissional se dá, principalmente, em momentos de formação, pois “é aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 4, grifo nosso). O fomento de uma nova cultura profissional dos professores está relacionado à autonomia na produção de seus saberes e dos valores que definem a profissão, ou seja, “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Portanto, as práticas em momento de formação também devem levar em consideração o contexto coletivo, os diálogos entre professores e as experiências compartilhadas para consolidar os saberes da prática profissional. Estes momentos de socialização são muito importantes para (re)afirmar quais são os valores próprios da docência, situando-a enquanto prática pedagógica exercida em um determinado contexto sócio-histórico definido.

Com o intuito de conceber os momentos de formação contínua e, conseqüentemente, a escola como espaço de crescimento profissional, faz-se necessário observar as situações do contexto escolar que podem desafiar/enriquecer nos encontros

as discussões coletivas, ou seja, que podem fortalecer a profissionalidade docente. É preciso, ainda, que cada sujeito identifique as suas próprias dificuldades e os obstáculos que estão postos para que, em comum com os demais, encontre meios de articulá-los a sua prática pedagógica. Essa percepção da dimensão coletiva caracteriza uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes, uma produção dinâmica de novos modos de trabalho relacionados às escolas e aos seus projetos.

## 6.1 FORMAÇÃO INICIAL

Neste ponto, menciono, mais uma vez, que a formação inicial consiste no processo obrigatório de se cursar o nível médio com habilitação específica para o magistério ou uma graduação em nível superior para que o docente esteja habilitado ao exercício de lecionar. Gatti (2011, p. 89) confere a esta etapa da formação uma “importância ímpar”, pois cria as

bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

O pensamento de Gatti (2011) justifica a relação da formação inicial neste ponto da análise ao desenvolvimento profissional já que, segundo a autora, caracterizar a formação inicial implica em pensar tanto a constituição da profissionalidade docente, quanto a sua profissionalização socialmente reconhecida. Gatti (2011) compreende a profissionalidade como um conjunto de características de uma determinada profissão que abrange a racionalização dos conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional. Já a profissionalização consiste na conquista de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade como um todo. Por isso a autora defende a “importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário” (GATTI, 2011, p. 93).

A valorização da profissionalidade e da profissionalização do magistério nos cursos de habilitação à docência coloca sob a responsabilidade da formação inicial uma preparação adequada que pode contribuir para dirimir errôneas ambiguidades da profissão difundidas socialmente, elevando-a para uma atividade que se exerce para além do mero improvisado e para a superação da crença social de que lecionar se trata de

um ofício com características eminentemente missionárias. Implica em reconhecer a importância dos saberes iniciais para dotar o profissional com condições suficientes para confrontar problemas complexos e variados, capacitado para construir soluções em sua ação, ao mobilizar seus recursos cognitivos e afetivos.

Para Gatti (2011), o valor que a sociedade confere à formação inicial do professor, as representações sobre tais cursos, os planos de carreira e remuneração, as condições e ambientes de trabalho, os resultados educacionais compõem um amplo quadro que representa a profissionalização da docência e que irá, futuramente, refletir em sua imagem social. Ademais, apenas uma formação inicial bem realizada permitirá aos professores avançarem, posteriormente, na formação contínua no espaço da escola ou fora dela.

### **6.1.1 FORMAÇÃO INICIAL: DADOS DO CURSO DE NÍVEL MÉDIO**

Desse modo, inicio com a identificação dos processos de formação inicial dos docentes anteriores a sua constituição como professores da educação básica da rede pública estadual. Reporta-se ao estágio mais remoto de formação que, por ser um processo contínuo, constitui-se de cinco fases, tendo origem na educação básica quando o professor ainda desempenha o papel de aluno. Segundo Nóvoa (2001, p.2, grifo nosso),

**a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).**

Entre o grupo de 26 (vinte e seis) professores pesquisados, 81% cursaram o ensino médio regular, 15% cursaram o ensino médio com formação técnica/profissionalizante e apenas 4% cursaram a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Nenhum professor cursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação à estrutura do ensino secundário, até 1967 o Ensino Médio se subdividia em três cursos distintos: curso científico, curso normal e curso clássico. A Escola Normal, voltada para a formação de professores em 2º grau, passou a vigorar com a publicação da Lei nº5692/71. O Curso Normal Médio – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – tinha, como objetivo, o desenvolvimento de práticas educativas para a inserção dos estudantes, futuros

professores, no exercício da docência. Tratava-se de uma habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante, possibilitando ao estudante concluir o ensino médio já qualificado para lecionar para a educação infantil e para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com finalidade semelhante de formar professores em nível médio, os CEFAMs foram criados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1988 e regulamentados pelo Decreto nº 29.501, de 05 de janeiro de 1989. O art.1º estabelecia que os Centros “destinam-se à formação de professores das séries iniciais até à 4.ª série do 1.º Grau e da Pré-Escola e ao aprimoramento dos docentes que atuam na Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério e nas séries iniciais de escolarização”. Entretanto, não houve a implantação dos CEFAMs no Mato Grosso do Sul, sendo a oferta mais próxima no estado de São Paulo.

As diferenças entre estes e os cursos de HEMs eram que nestas, o período de estudos era de cinco horas e não havia remuneração. Já nos CEFAMs, o ensino era em tempo integral; havia um coordenador pedagógico em cada unidade escolar (e não um gestor); os estudantes recebiam bolsas e eram disponibilizados recursos materiais e didáticos visando apoiar o trabalho em sala. Segundo os objetivos da lei, os Centros deveriam

Formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;  
Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;  
Realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produções de material didático;  
Criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas. (BRASIL, 1983).

Nota-se, assim, uma forte articulação entre a preparação dos CEFAMs e o trabalho para a docência, mas talvez pelo fato de sua inexistência no estado, nenhum professor participante da pesquisa possui esta formação. Atualmente, nossa legislação brasileira (LDB-96) determina que a formação do professor para o ensino básico deve ocorrer em estudos de nível superior, nos cursos de licenciatura ou de graduação plena. A partir da vigência da LDB/96, o ensino médio passou a representar a etapa do sistema de ensino equivalente ao último nível da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a

formação do cidadão para “o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 18).

Mesmo após a LDB/96, as escolas que ofereciam a HEM, nos termos da Deliberação 30/87, puderam continuar a fazê-lo, sendo mantida a possibilidade da formação em nível médio para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No estado do Mato Grosso do Sul, as escolas/centros estaduais de educação profissional que oferecem o Curso Normal Médio no âmbito da Rede Estadual de Ensino (REE) encontram-se nas cidades de Campo Grande, Naviraí, Chapadão do Sul, Dourados e São Gabriel do Oeste. Não há nenhuma unidade escolar que ofereça o Curso Normal Médio em Três Lagoas, dado que justifica o fato de apenas um docente possuir esta formação específica.

Ambos os cursos, CEFAM e/ou HEM, apresentam como forte característica a formação pedagógica de preparação para o trabalho prático com a docência. Por terem sido cursados por apenas dois docentes do grupo, é possível que os seus assuntos representem lacunas de aprendizagem, cujas temáticas poderiam ser inseridas na formação.

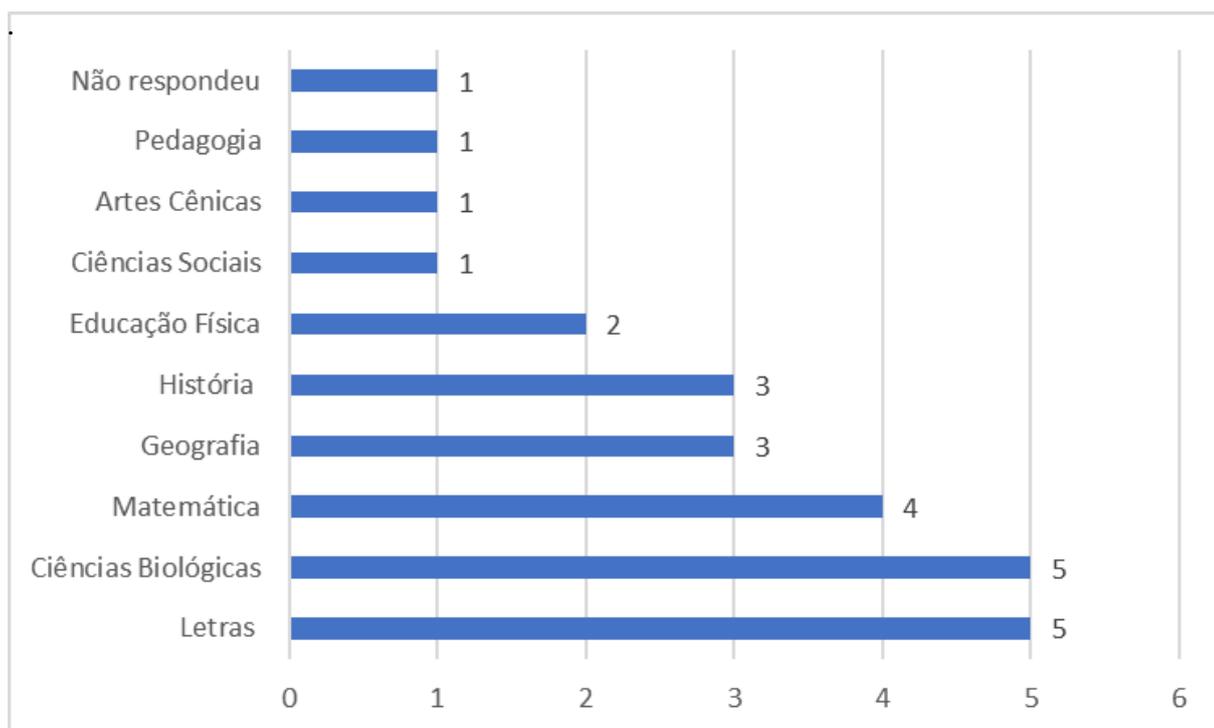
*Eu sou formada pela UFMS e, mesmo que seja uma licenciatura, parece que a UFMS foi o tempo todo voltada para a pesquisa. A grande maioria dos alunos do curso de Letras só pensavam em pesquisa, em continuar os estudos, fazer mestrado e doutorado, continuar na universidade. Tanto que a grade curricular não oferecia muitas disciplinas para as licenciaturas. A gente teve Didática, mas eu não sei se foi um ano inteiro, não lembro, ou se foi só um semestre. E quando a gente sai da universidade, a gente vai para a sala de aula... (Profª. K)*

### **6.1.2 FORMAÇÃO INICIAL: DADOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO**

Retomando o pensamento de Nóvoa (2001) já apresentado anteriormente, a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base) e, após esta fase, o professor continua a construir os seus saberes enquanto aluno-mestre (na graduação) e como estagiário (ao longo das práticas de supervisão).

Quanto a essa segunda etapa da formação, em nível superior, todos os professores (100%) são graduados, sendo as áreas de estudo explicitadas no gráfico a seguir.

**Gráfico 9** – Formação em nível superior



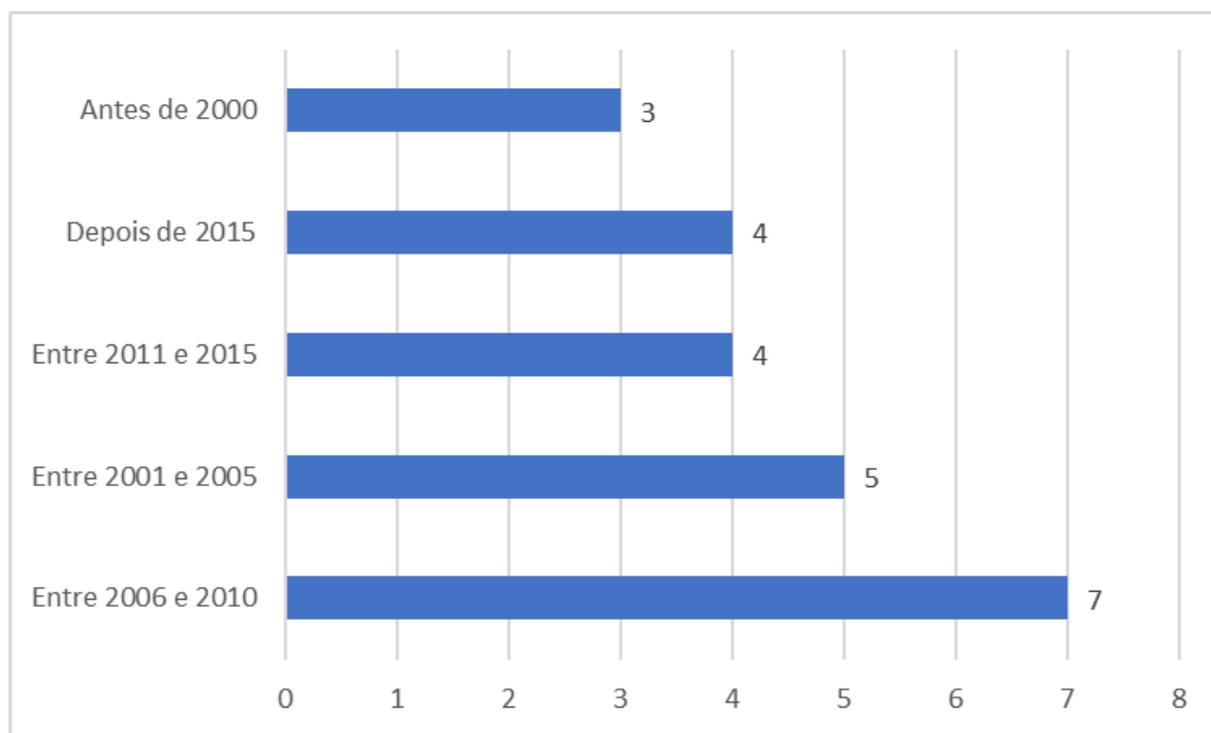
Fonte: Elaborado pela autora, 2022

A maioria possui formação em nível superior em Letras (5 respostas) ou em Ciências Biológicas (5 respostas), sendo que o curso de Matemática apresenta o segundo maior número de respostas (4 professores). Tais dados corroboram a estrutura da matriz curricular: o maior número de professores nas disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do EFII coincide com o número maior de aulas na matriz curricular da rede estadual. Para todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II há 4 (quatro) aulas semanais para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, e apenas 2 (duas) aulas para História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. De proporção análoga, para o encontro do grupo focal, estavam presentes 8 (oito) professores, dentre os quais 4 (quatro), ou 50% do grupo, possuem formação nas disciplinas de ciências e língua portuguesa.

Os dados sobre os anos de conclusão do curso de graduação em nível superior apresentam que a maioria, 7 (sete) professores, concluiu os estudos entre os anos de 2006 e 2010. Consideramos que, após a formação inicial, em qualquer área de conhecimento, há maior possibilidade do recém formado se inserir em um nicho específico no mercado de trabalho. Entretanto, encontramos uma dissonância entre o

ano de conclusão do curso em nível superior da maioria e ano de entrada em exercício no magistério.

**Gráfico 10** – Ano de conclusão do curso em nível superior



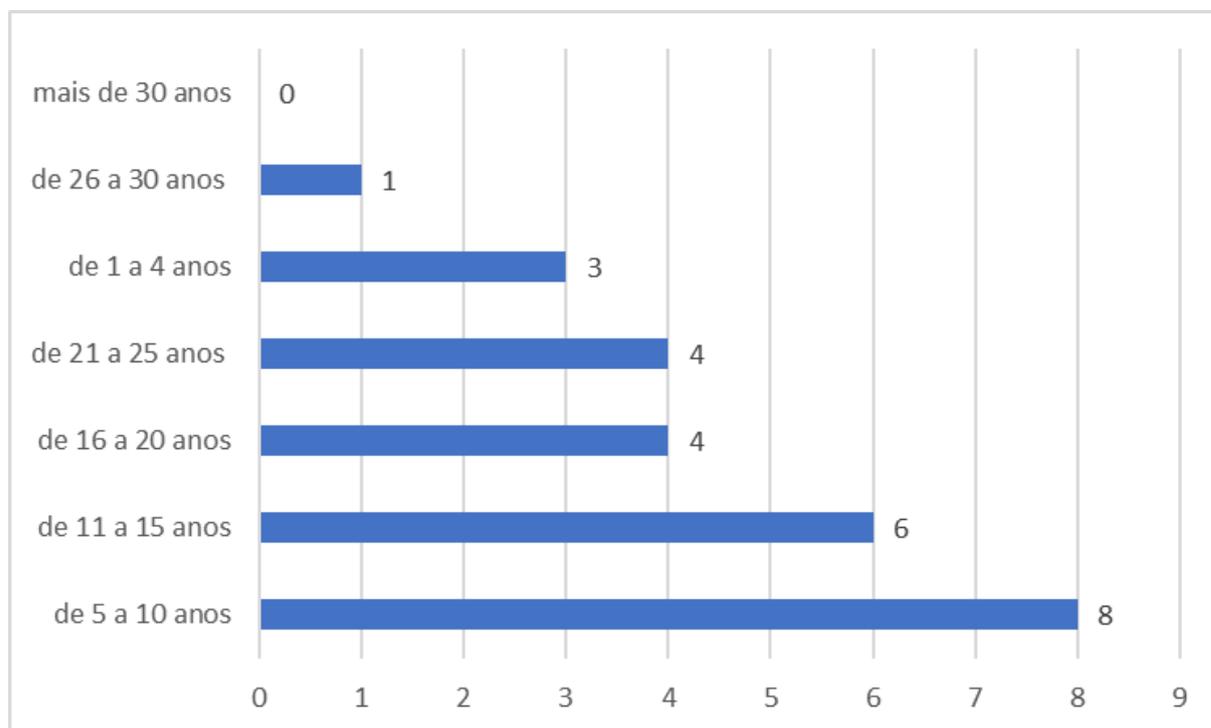
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao confrontar os dados sobre o ano de conclusão na graduação com os dados sobre o tempo total de serviço no magistério (gráfico 14), observamos que 30,8% dos docentes exercem a profissão há um período entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos, existindo um intervalo considerável entre o ano de término do curso e o ano que marca o início do trabalho como professor.

O ano mais remoto de conclusão da graduação da maioria do grupo é 2006 e o tempo mais longo de exercício do magistério é de 10 anos, ou seja, com o início do trabalho na docência em 2012. Percebe-se, então, um intervalo de tempo de aproximadamente 5 (cinco) anos entre o término da graduação e o início do exercício profissional. O mesmo cálculo se aplica para o ano mais próximo: aqueles que se graduaram em 2010 possuem apenas 5 anos de trabalho, ou seja, entraram no ramo do magistério em 2017, havendo um intervalo de 6 (seis) anos entre o término da universidade e o início do exercício profissional. Mais adiante, veremos que este intervalo de tempo entre a graduação (2006/2010) e o exercício da função (2012/2017) não fora utilizado para os estudos de formação complementar, haja vista que a maioria

concluiu a pós-graduação/especialização entre os anos de 2016-2020, ou seja, em concomitância com a profissão.

**Gráfico 11** – Tempo total de serviço no magistério



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

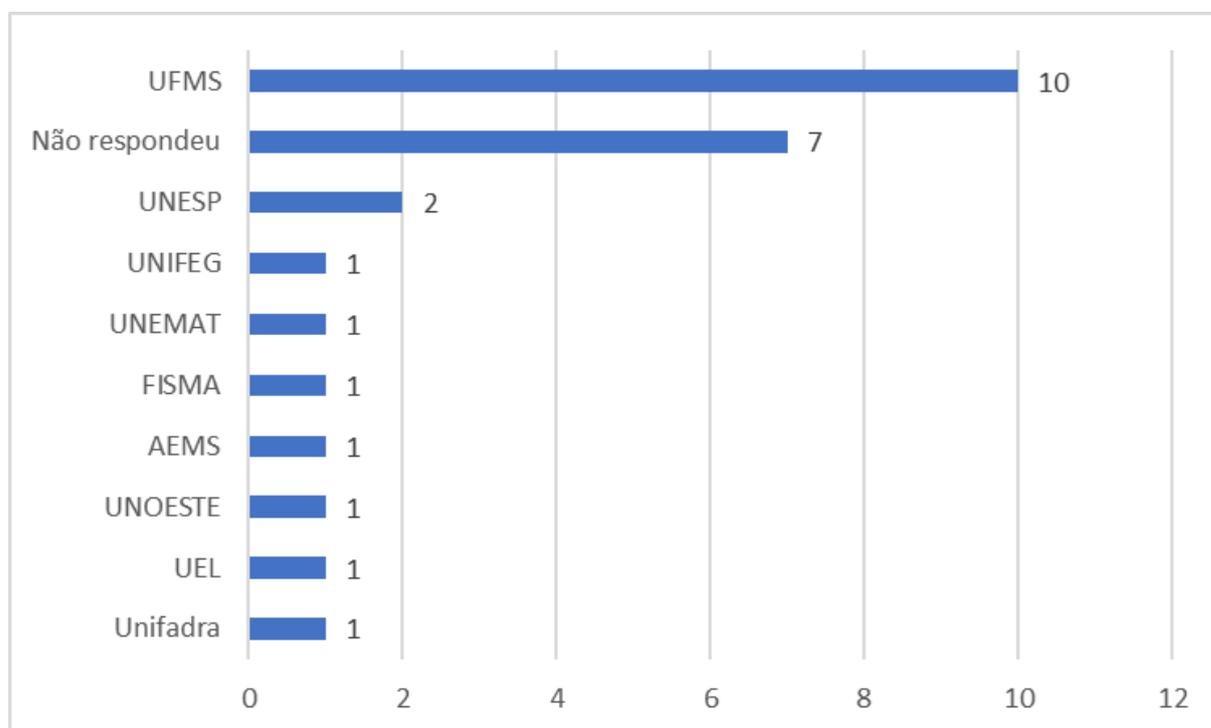
Ainda com informações sobre a formação no curso de graduação em nível superior, 100% do grupo perfizeram a sua licenciatura de modo presencial, posto que nenhum docente a realizou de modo híbrido (semipresencial) ou à distância (*online*). A maioria dos docentes (19 sujeitos) frequentou universidades públicas e, apenas 7 sujeitos cursaram instituições privadas.

Com referência à identificação nominal destas instituições, 10 (dez) professores cursaram a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em sua formação inicial. Tal dado coincide com o fato de a cidade de Três Lagoas sediar um campus da instituição desde março de 1970. A sua implantação foi demarcada pela Resolução n. 29 de abril de 1970, na qual o Conselho Estadual de Educação do Estado renomeou o “Instituto de Ciências Humanas e Letras” para “Centro Pedagógico de Três Lagoas”. Naquela época, as aulas do Centro Pedagógico aconteciam à noite, tomando como empréstimo as dependências da Escola Paroquial “Bom Jesus” pertencente à rede municipal. Após a federalização da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) e

com a instituição da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Centro Pedagógico tornou-se o campus de Três Lagoas (UFMS-CPTL). Nos dias atuais, o CPTL oferece 13 (treze) cursos de graduação, entre os quais estão Letras, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, História, Matemática, Ciências Contábeis, Direito, Administração, Enfermagem, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e Medicina.

Na cidade, também há um outro campus universitário, pertencente à rede privada: a Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul, Faculdades Integradas (AEMS). Esta instituição oferece 37 (trinta e sete) cursos de graduação. Contudo, apesar da diversidade na oferta, apenas 1 (um) docente da escola realizou a sua formação inicial em nível superior nesta universidade. Em uma comparação de ordem numérica, podemos concluir pela significância da universidade pública para a preparação inicial do contingente docente deste universo estudado.

**Gráfico 12** – Instituição em nível superior frequentada pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

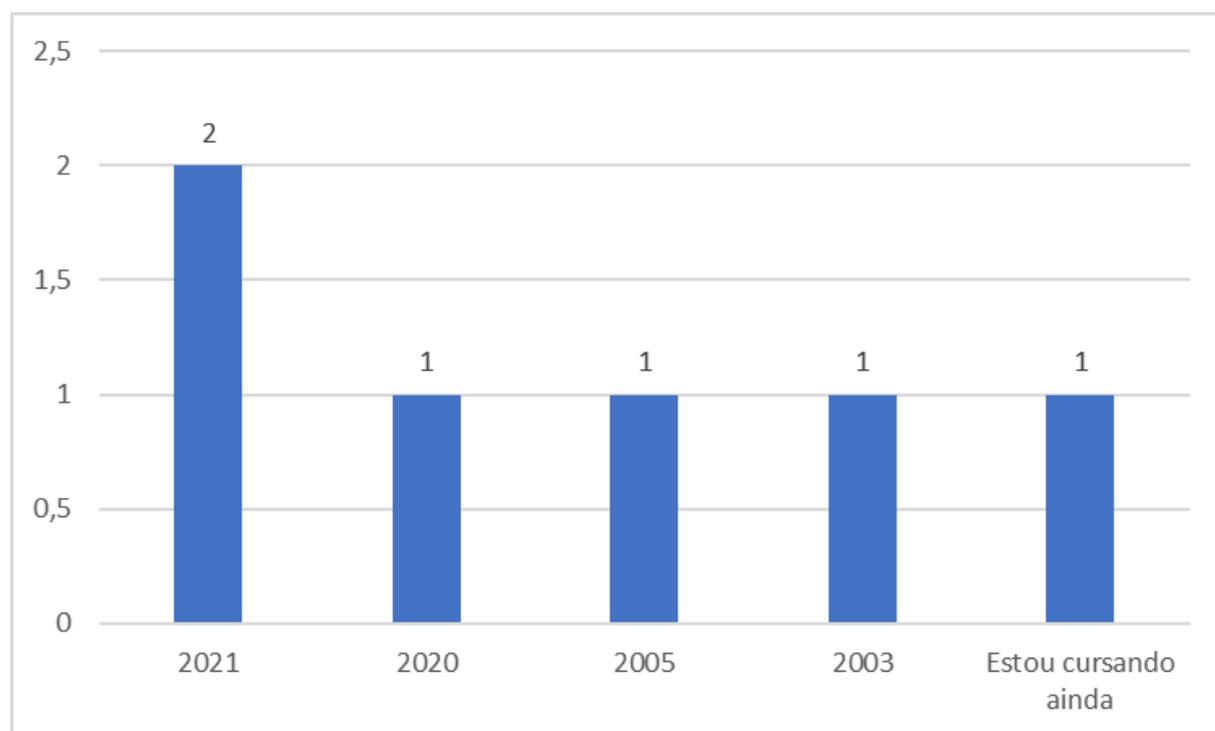
A respeito da formação em uma segunda graduação, 20 (vinte) sujeitos não a possuem, mas os 6 (seis) docentes que a cursaram ingressaram em áreas diversas, quais sejam: Pedagogia (2 respostas), Tecnologia em Gastronomia (1 resposta), Teologia (1 resposta), Arquitetura (1 resposta) e o último curso não foi identificado.

Segundo Chiocca *et all* (2016) a escolha por cursar uma segunda graduação implica na construção de uma nova carreira profissional que pode ter, como motivação, a busca de capacitação de um conhecimento já adquirido, a busca por novas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, as condições adversas impostas pela sociedade ou, ainda, influências recebidas de terceiros.

Para os autores, o movimento da horizontalização na formação, no sentido de expandir os horizontes profissionais por meio da inserção em uma dimensão diferente do conhecimento científico, demonstra dois fatores: um elemento positivo, traduzido na vantagem de se adicionar uma nova profissão ou, ainda, o desejo de acompanhar as transformações atuais que repercutem sobre o contexto do trabalho e do comportamento humano; e um elemento negativo, decorrente da mudança de interesses quando os trabalhadores descobrem que as razões que os motivaram a fazer a sua primeira escolha profissional já não são mais válidas e passam a se questionarem, a manifestarem dúvidas sobre o papel social que desempenham.

Entre os 6 (seis) professores que cursaram uma graduação adicional, o ano de conclusão de curso mais remoto data de 2003, enquanto o mais recente ocorreu em 2021. Há, ainda, um docente que atualmente está estudando Arquitetura.

**Gráfico 13** – Ano de conclusão do curso de segunda graduação



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Se, por um lado, todos realizaram a sua primeira graduação em nível superior de modo presencial, dos 6 (seis) sujeitos que cursaram a segunda graduação, a maioria representada por 5 sujeitos, ou 85,7%, optou pelo de modo à distância (*online*), sendo que apenas 1 docente (ou seja, 14,2%) a realizou de modo presencial. Além de *online*, as universidades para a segunda graduação são eminentemente privadas, sendo apontadas as seguintes instituições: Uningá, Grupo Zayn e Unicesumar. Apenas 1 (um) docente cursou em universidade pública, qual seja a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Com relação ao apoio financeiro para auxiliar no custeio do curso no ensino superior, 80,7%, ou seja 21 (vinte e um) professores não o tiveram. Dos 5 (cinco) professores que contaram com suporte financeiro na graduação, 19,3%, ou 3 (três) deles, receberam bolsas do governo federal e 2 (dois) do governo estadual. Ainda sobre o percurso dos educadores na graduação em nível superior, outros dados são relevantes:

- 88,5% participaram de eventos, congressos, simpósios internos ou externos à instituição;
- 57,7% realizaram programas, projetos ou atividades de extensão universitária ao longo da graduação;
- 42,3% desenvolveram projetos de iniciação científica ou de investigação acadêmica;
- Nenhum docente realizou intercâmbio e/ou estágio fora do país.

Sob uma ótica mais pessoal e subjetiva dos percursos da graduação, emergiram seis aspectos positivos do curso superior para a atuação profissional e seis aspectos negativos, demonstrados, a seguir.

Sobre os pontos positivos da graduação para o exercício docente:

- Para 65,3%, ou 17 (dezesete) sujeitos, o maior impacto da formação inicial em sua atuação no magistério ocorreu devido à boa qualidade de seu curso universitário, creditando este fator aos professores bem qualificados e preparados ou à excelente estrutura do curso (seja pelo currículo, pelo ensino com bom embasamento de conhecimentos teóricos, etc). Contudo, o grupo reconheceu que, embora a graduação tenha sido muito importante para fornecer os saberes iniciais de base, caberá também à cada profissional engajar-se nas diversas oportunidades de formação contínua para “erguer os seus pilares”, ou

seja, desenvolver os conhecimentos necessários para lidar com as novas demandas do cotidiano escolar.

*“Excelente universidade, professores, acesso à iniciação científica.” (Profa. K)*

*“Professores qualificados.” (Profa. L)*

*“A instituição me proporcionou bastante conhecimento na área de atuação.” (Profa. E1)*

*“Excelentes professores na minha graduação.” (Prof. A)*

*“A formação é a base de qualquer profissional, te dá um leque de abertura, é a base para você erguer paredes. E ao longo de cada trajetória de cada profissional, você vai encontrando oportunidades, experiências novas. Faz com que você se molde conforme o sentimento da necessidade sua, no seu momento como profissional. Hoje as profissões são multifacetadas, por exemplo, um professor de geografia que trabalha com tecnologias, com softwares, jogos com os alunos em sala de aula [...]. Na minha opinião, a minha licenciatura me trouxe a base, meu alicerce. Agora, erguer a parede cabe a mim, profissional, me capacitar e aperfeiçoar minhas técnicas.” (Prof. F)*

- Para 15,4% dos sujeitos, em 4 (quatro) respostas, são pontos positivos as vivências universitárias de modo geral, incluindo neste aspecto a convivência entre os pares, a oportunidade de aprender com pessoas de pensamentos diversos, ao clima acadêmico com o estímulo à pesquisa e acesso ao saber científico, etc. Tais pontos foram mencionados no questionário e também reafirmados nas falas do grupo focal.

*“Todas as experiências acadêmicas foram válidas, até porque a Educação está em constante atualização, somos eternos aprendizes...” (Prof. F)*

*“O curso presencial possibilita uma vivência acadêmica e intelectual fundamental na formação profissional. Ou seja, o profissional não se forma apenas nas disciplinas e nos créditos cursados, mas em toda uma convivência comum, em debates, em trocas de ideias, em um ambiente onde hábitos, costumes e maneiras se demonstram.” (Prof. D1)*

*“No caso da licenciatura, formei em Ciências Biológicas pela UFMS e sou mestre em Biologia Animal, também pela UFMS. Eu acredito que na graduação, no meio universitário, vivenciamos também outras experiências, não somente o ensino. Eu atuei também em pesquisa e extensão, vivenciando então, esses três pilares que constituem a universidade. Com extensão, também trabalhei como voluntário na educação ambiental, no grupo de educação ambiental. Nós atuamos ministrando palestras em escolas e também em projetos. Isso contribuiu bastante para minha formação.” (Prof. R)*

- Para 11,5% dos participantes, 3 (três) sujeitos, o curso superior contribuiu para a sua formação crítica, enquanto agentes motivadores para a transformação da sociedade.

*“Ambas as instituições me prepararam pra lutar por uma educação pública de qualidade capaz de transformar a realidade social.” (Prof. E)*

*“Aspecto positivo: a formação crítica do cidadão [...]” (Profa. W)*

*“O ambiente acadêmico foi muito positivo [...] e no geral, com contribuição propositiva e crítica.” (Prof. D1)*

- Outros 3 (três), também representados por 11,5% dos participantes, pensam que o curso de graduação foi eficaz ao agregar os conhecimentos teóricos aos saberes necessários à prática em sala de aula.

*“O curso é muito prático.” (Prof. M)*

*“Aspectos positivos: auxiliou [...] sobretudo com relação às TICs, elaboração de plano de aula, elaboração de plano de ensino [...].” (Profa. L1)*

*“Ótimo embasamento prático que levei para a minha prática em sala.” (Prof. R)*

- Ainda sobre os aspectos positivos do curso em nível superior, para os temas que foram mencionados apenas 1 (uma) vez, em 3,8% das respostas, foram apontadas a atualidade dos conhecimentos acadêmicos, a razoável duração do curso, aos conteúdos de fácil apreensão e o estágio docente.

*“A duração e a facilidade em realizar o curso.” (Prof. A1)*

*“Positivo: a possibilidade de se atualizar em algumas áreas.” (Profa. P)*

*“Ponto Positivo: o estágio.” (Profa. M1)*

Em contraponto, ao se tratar dos aspectos desfavoráveis dos cursos em nível superior para a atuação profissional, coletamos os seguintes resultados:

- Para 13 (treze) professores(as), ou 50%, houve pouca/insuficiente aderência entre os conteúdos teóricos e a sua atuação prática na escola pública. A relação intrínseca entre a teoria e a realidade é um dos pontos que deixou a desejar em seu percurso de estudos na graduação.

*“Preparo pedagógico insuficiente dentro da universidade para os cidadãos quando já formados lidarem com a parte de documentação, conflitos estudantis e mudanças pedagógicas dentro da escola pública.” (Profa. K)*

*“A instituição me proporcionou pouca prática na área de atuação.” (Profa. E1)*

*“Durante o meu curso de graduação tive professores muito bons, no entanto a graduação nos prepara apenas para a carreira acadêmica e muito pouco para a carreira como professora em ensino médio e fundamental. Parece que a universidade foi o tempo todo voltada para a pesquisa. [...] Eu não peguei a grade nova. A minha turma cursou o último ano com a grade antiga, a gente teve aula de latim ainda... Latim! E aí, quando a gente sai da universidade, a gente vai para sala de aula. Então eu aprendi muito fazendo. Claro, na universidade a gente adquire muito conhecimento, mas e a parte prática, a didática? Dentro da universidade não se tem noção do que é um diário, que é uma coisa que o professor tem contato o tempo todo. O que fazer com um aluno com dificuldades de aprendizagem? Neste sentido a graduação poderia ter contribuído mais. (Profa. K1)*

*“Hoje, os alunos que saem da universidade não estão preparados para a sala de aula. Eu vejo isso nos meus estagiários. Não prepara, não mostra para eles o que é um diário, não mostra pra eles como são esses alunos que têm dificuldades, como a gente tem que tratar, o que a gente tem que fazer,*

*quais são as normas, o que a gente busca para melhorar a vida dessas crianças... Então a realidade se tornou bem distante daquilo que a gente foi formado lá atrás. A sociedade está mudando, os alunos estão mudando e a universidade vai ter que mudar para acompanhar também.” (Prof. E)*

- Conforme outros 3 (três) docentes, ou 11,5%, a precariedade de recursos financeiros recebidos pela instituição pública de ensino superior resultou em insuficiência na infraestrutura, nos recursos materiais e humanos o que, conseqüentemente, afetou a qualidade do curso.

*“Pouco investimento em estrutura e não valorização profissional.” (Prof. A)  
“Pouca infraestrutura do campus, poucos equipamentos e visitas técnicas, biblioteca precária (na época) com poucos exemplares de livros. Após começar a dar aulas em 2013, todos os meses investi parte do meu salário na compra de livros que fizeram falta na graduação para ter e consultar para o preparo das aulas.” (Prof. R)*

- Os aspectos negativos mencionados apenas uma vez, ou em 3,8% das respostas, foram críticas aos seguintes itens: pouco profissionalismo/ética dos docentes de ensino superior; carga horária de curso insuficiente; inadequação das formas de avaliação e as barreiras impostas pelo sistema acadêmico aos estudantes trabalhadores, de menor renda.

*“Professores qualificados, mas com falta de profissionalismo.” (Prof. L)  
“Poucas aulas.” (Prof. E2)  
“Negativo: o modelo avaliativo.” (Prof. W)  
“Trabalhava e estudava, nunca fiquei de DP. Dormia menos, não tinha vida pessoal aos finais de semana, mas terminei o curso com rendimento excelente e com bagagem. Eu queria muito estar ali, aprender, quebrar ciclos de falta de acesso e permanência à educação dentro da minha história familiar. Sempre me revoltou ouvir que aluno que trabalha não consegue rendimento adequado. Fiz da minha trajetória a demonstração do oposto. Se tiver um ponto negativo, seria esse, mas considero mais preconceito pessoal de alguns professores, para com alunos de baixa renda e trabalhadores, do que a marca geral de um curso.” (Prof. I)*

Antes de avançar na análise sobre as outras condições que poderão impulsionar o desenvolvimento profissional em formação contínua, faz-se necessário observar, além da formação inicial, a concretude da atuação do magistério. Assim, a identificação das características básicas comuns do trabalho cotidiano dos professores atuantes no Ensino Fundamental II na unidade escolar investigada foi o ponto de análise seguinte.

## 6.2 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O início deste tópico foi marcado pelas motivações subjetivas, ou seja, o porquê, a razão para a escolha da carreira docente pelos professores participantes. A maioria mencionou mais de uma motivação, então, apresentamos a seguir os oito diferentes aspectos que justificaram o ingresso na profissão.

- 78%, ou 18 (dezoito) sujeitos, se formaram professores por possuírem habilidade/gosto em lecionar ou por terem afinidade com a sua disciplina de estudo. Há, nos sujeitos, aptidão para o ensino (vocação), uma identificação pessoal com uma área de conhecimento específica e/ou o apreço pelo processo de ensino-aprendizagem (gostar de Matemática, de Literatura, de dar aulas, etc.).

*“Aptidão para a profissão.” (Profa. L)*

*“A minha maior motivação para ser professora foi o amor à literatura.” (Profa. K1)*

*“Vocação para ensinar.” (Profa. P)*

*“Escolhi a carreira, pois me identifico com a área da educação.” (Profa. L1)*

*“Optei por gostar de esportes.” (Prof. M)*

*“Sobre a Biologia, era a área que eu decidi desde os sete anos de idade. Já a parte da carreira docente, naturalmente, sempre explicava para as pessoas sobre essa área do conhecimento [...]”. (Prof. R)*

- Para 23%, ou 6 (seis) participantes, ser professor significa a realização de um sonho de atuação na carreira.

*“O sonho desde a infância, a habilidade e interesse em disciplinas da área de humanas.” (Profa. K)*

*“Sempre quis, desde criança.” (Profa. I)*

*“Sempre me interessei pela área das Ciências Humanas, e desde aluno me via como um futuro professor.” (Prof. D1)*

- Para 11,5%, ou 3 (três) sujeitos, a decisão em se tornar professor(a) foi tomada em virtude da influência da convivência familiar ou pela influência da vivência com outros professores, modelos de inspiração.

*“Por ter duas irmãs professoras [...]”. (Profa. C)*

*“Sou de uma família de professores.” (Prof. D)*

*“[...] Neste período diversos professores foram inspiração para minha atuação como profissional da educação.” (Prof. D1)*

- Na opinião de 11,5%, ou 3 (três) professores, o magistério proporciona a possibilidade de se exercer um papel relevante na transformação da sociedade e na formação de cidadãos críticos.

*“Minha motivação na carreira docente ainda é levar conhecimento e sabedoria para a formação de cidadãos conscientes e críticos que analisam as mudanças nos meios que estão inseridos.” (Prof. L2)*  
*“Buscar uma formação crítica dos estudantes.” (Profa. W)*

- Ao contrário da decisão enquanto a “realização de um sonho”, para 7,7%, ou 2 (dois) sujeitos, a atuação como professor se deu por motivações eminentemente práticas, pois a escolha da profissão era a única possível ou a mais acessível conforme os seus contextos de vida.

*“Na época, foi por falta de opção.” (Profa. L)*

*“Facilidade de acesso (ao curso).” (Profa. T)*

- Conforme 7,7% dos participantes, ou 2 sujeitos, a carreira docente apresenta boas oportunidades de emprego no mercado de trabalho, agregada à vantagem de se atingir uma possível estabilidade por meio de concurso público.

*“[...] e também a estabilidade profissional no serviço público.” (Prof. E)*

*“Oportunidade no mercado de trabalho[...].” (Prof. A)*

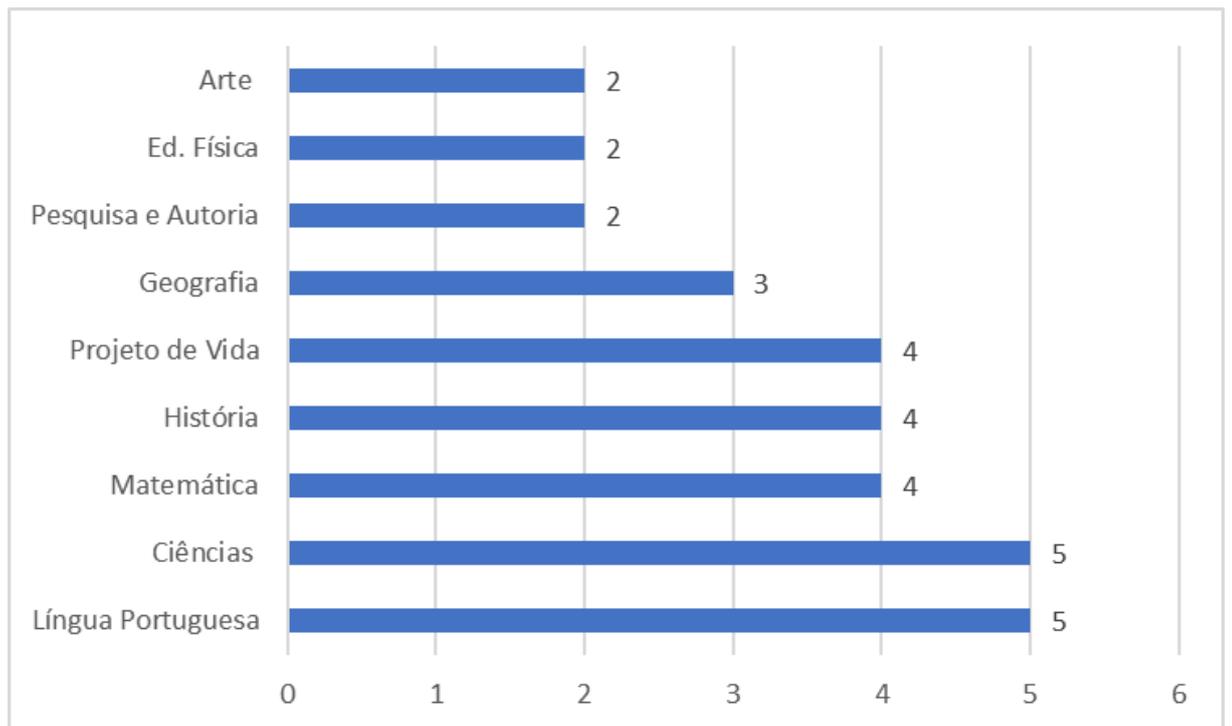
- Para 3,8%, ou 1 (um sujeito), houve a necessidade de aprender uma nova competência e de acrescentar o saber de uma nova profissão.

*“Aperfeiçoamento profissional.” (Prof. R1)*

Uma vez analisada a opção pela docência, identificamos as disciplinas que os docentes lecionam atualmente ao Ensino Fundamental II. No “Questionário 2021”, houve a possibilidade de escolha de múltiplas alternativas para a designação da(s) sua(s) disciplina(s) de atuação em razão da implantação dos componentes curriculares de Projeto de Vida e Pesquisa e Autoria na grade curricular do EF, após a vigência da BNCC. Como não são exigidas habilitações específicas para a sua docência, a lotação é atribuída aos professores com qualquer formação em nível superior.

Constatamos que 38,4% dos docentes participantes da pesquisa lecionam Ciências (5 professores) ou Língua Portuguesa (5 professores). A segunda maior representatividade de 30,8% (4 professores) leciona História ou Matemática.

**Gráfico 14** – Quantidade de professores do EF II por disciplina



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme já mencionado anteriormente, há mais professores atuando nas disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa porque há mais aulas semanais, segundo a Matriz Curricular do Ensino Fundamental (figura 7) publicada pela Resolução SED/MS nº 3955, de 15 de dezembro de 2021. As turmas de 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos têm 4 (quatro) aulas semanais para tais disciplinas.

Ao observar as disciplinas com um maior número de respostas, verificamos um total de 18 (dezoito) docentes que lecionam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências ou História, sendo um pouco mais de três quartos do grupo. Acreditamos que o suporte metodológico para melhorar o trabalho nestas disciplinas específicas poderia atender às necessidades da maioria do grupo, indo ao encontro de uma melhor atribuição de significados para os seus processos formativos profissionais.

**Figura 7:** Matriz Curricular/2022 do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de MS

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.955, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2021.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: a partir de 2022  
 Turnos: diurno e noturno  
 Semana letiva: 5 (cinco) dias  
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos  
 Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
		Ciências da Natureza	Ciências	4	4	4	4	4	4	4	4
	Matemática	Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	4	4	4
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso	Ensino Religioso *						1	1	1	1
	Pesquisa e Autoria		2	2	2	2	2	1	1	1	1
	Projeto de Vida		1	1	1	1	1	2	2	2	2
Total semanal de horas-aulas			25	25	25	25	25	26	26	26	26
Total anual de horas-aulas			1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040
Total anual em horas			834	834	834	834	834	867	867	867	867

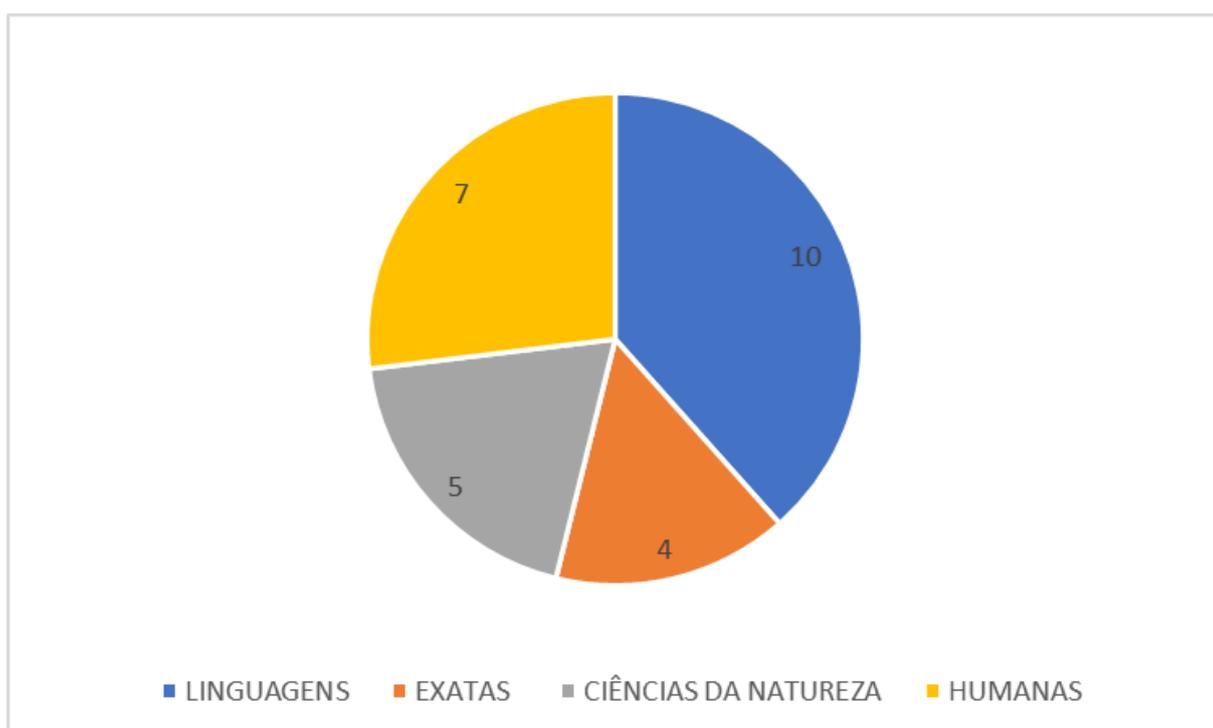
\* Oferta obrigatória e frequência facultativa

Fonte: Diário Oficial Eletrônico, n. 10.709 de 16/12/2021. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10709\\_16\\_12\\_2021](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10709_16_12_2021). Acesso em: 12/02/2022.

Quando comparamos o número de docentes e a quantidade de disciplinas nas quais atuam, outro dado importante veio à superfície. A soma de professores que atua nas disciplinas conforme as áreas do conhecimento (ciências exatas, linguagens, ciências da natureza ou ciências humanas), totaliza 26 (vinte e seis), ou seja, a quantidade total de sujeitos da pesquisa (gráfico 15). Já mencionamos que todos possuem habilitação para o ensino em uma área específica. Entretanto, segundo o gráfico 14, há 6 (seis) professores, ou 23,1%, que lecionam Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida.

Portanto, se 26 (vinte e seis) são o universo total investigado com suas respectivas matérias e há 6 (seis) que trabalham com as disciplinas que não pertencem a nenhuma área de conhecimento específica (Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida), quase um quarto dos professores do Ensino Fundamental II (23,1%) realizam a complementação da carga horária com as disciplinas de Projeto de Vida e/ou Pesquisa e Autoria, diversas de objeto de seu concurso.

**Gráfico 15** – Quantidade de professores por área do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme a BNCC, tais disciplinas não pertencem à “formação geral básica”, mas à “parte diversificada” do currículo. Os seus objetivos estão estabelecidos na Resolução/SED n. 3.671, de 30 de dezembro de 2019:

Art. 17. O componente curricular Pesquisa e Autoria objetiva promover, por meio da autonomia do estudante, o seu protagonismo, associada às práticas pedagógicas de inovação, criação e construção de novos conhecimentos, com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Art. 18. O componente curricular Projeto de Vida é o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudantes do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental nos processos de desenvolvimento de competências socioemocionais para tomada de decisões da sua existência.

Por serem disciplinas voltadas, segundo os documentos oficiais, ao desenvolvimento da pesquisa científica autônoma e das competências socioemocionais dos estudantes, elementos cognitivos e emocionais muito amplos, a legislação determina que para a lotação do professor não é necessária uma habilitação em curso superior específica, diversamente ao que se exige às demais disciplinas da formação geral básica.

Por conseguinte, a Resolução supracitada estabelece, no art. 31, que “serão lotados, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, professores com habilitação específica para cada componente curricular” (BRASIL, 2019, p. 17). Ao passo que o art. 32 determina que “a formação exigida para a docência dos componentes curriculares de Pesquisa e Aatoria e Projeto de Vida, nos anos finais, será de licenciatura em nível superior com habilitação para docência nos anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 17).

Vale ressaltar os prejuízos da ausência de formação específica e, conseqüentemente, do conhecimento apropriado para atuar em tais disciplinas. Mencionamos anteriormente que a formação inicial representa o processo obrigatório de cursar uma graduação em nível médio ou superior para que o docente esteja habilitado ao exercício de lecionar. Esta preparação consiste na aquisição dos primeiros saberes específicos, sendo as licenciaturas, por exemplo, voltadas para a formação de profissionais aptos à docência em cursos cuja duração varia entre 4 a 5 anos.

Reservar um tempo considerável de dedicação para o alicerce inicial de seus saberes disciplinares específicos é uma demanda imposta ao professor, como condição prévia ao exercício do magistério. Por isso, a construção e o fortalecimento de conhecimentos específicos é o foco dos cursos de formação inicial, em si. Não parece coerente a total ausência de formação inicial em Projeto de Vida e Pesquisa e Aatoria para uma posterior exigência imposta a todos os educadores pela nova organização curricular de docência nestas disciplinas. Apesar da insegurança e da precariedade de tais saberes, na unidade escolar investigada, um quarto do corpo docente necessitou ser lotado em Projeto de Vida e Pesquisa ou Aatoria para manter a sua carga horária na instituição. A quem favorece instituir na matriz curricular conhecimentos para os quais os professores ainda não foram preparados se o estudante, o maior beneficiário de uma boa aula, não receberá o que a disciplina objetiva, a contento?

Além disso, a diminuição de aulas para atender ao novo currículo alterou a carga horária (figura 7) dos docentes de Matemática, pois havia 6 (seis) aulas semanais para os 6<sup>os</sup> e 8<sup>os</sup> anos e, atualmente, são apenas 4 (quatro); História, pois havia 3 (três) aulas semanais para os 6<sup>os</sup>, 7<sup>os</sup> e 8<sup>os</sup> anos e, atualmente, são apenas 2 (duas); Geografia, pois havia 3 (três) aulas semanais para os 6<sup>os</sup>, 7<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos e, atualmente, são apenas 2 (duas) e Língua Portuguesa, pois havia pois havia 6 (seis) aulas semanais para os 7<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos e, atualmente, são apenas 4 (quatro). Isto significa, além da ausência de formação específica, os professores de metade das disciplinas do Ensino Fundamental II

sofreram diminuição em seu número de aulas para atender ao novo currículo e, conseqüentemente, lecionar Projeto de Vida e/ou Pesquisa e Autoria. Mostramos a quantidade de aulas que havia com a Matriz Curricular de 2017, a seguir.

**Figura 8:** Matriz Curricular/2017 do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de MS

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.196, DE 30 DE JANEIRO DE 2017.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: a partir de 2017

Turnos: diurno e noturno

Semana letiva: 5 (cinco) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

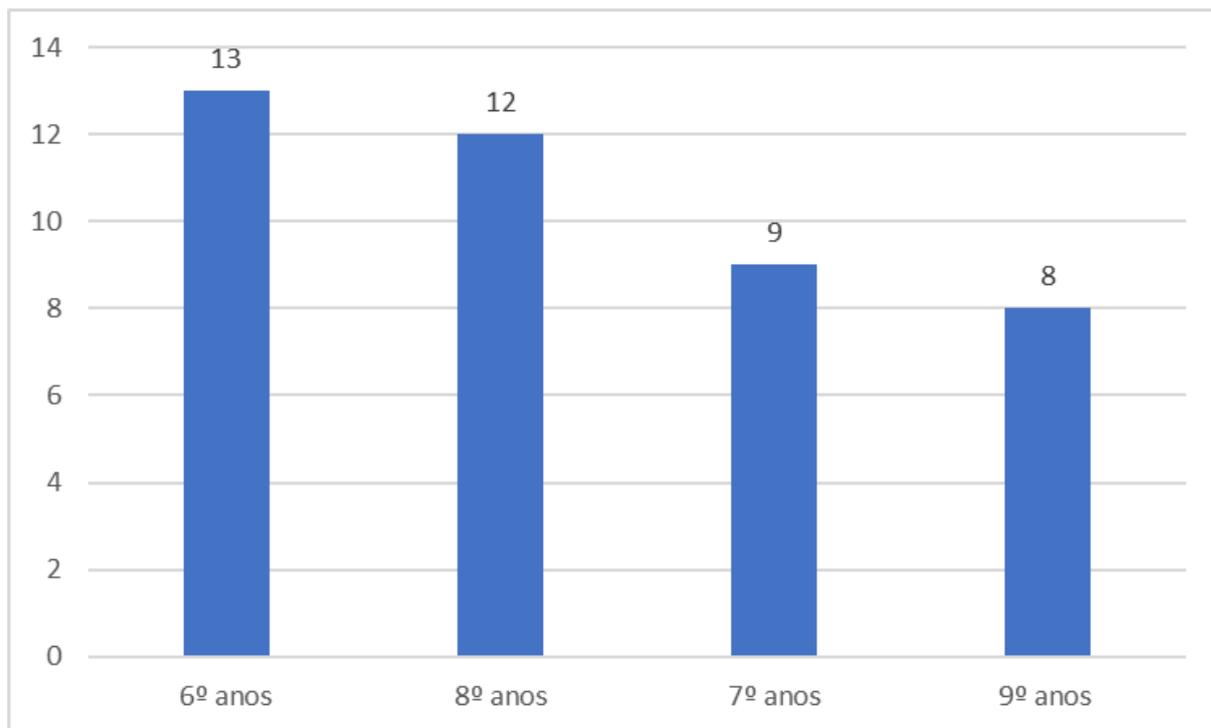
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
		Ciências da Natureza	04	04	04	04	04	04	03	03
Matemática	Matemática	06	06	06	06	06	06	04	06	04
Ciências Humanas	História	02	02	02	02	02	03	03	03	02
	Geografia	02	02	02	02	02	03	03	02	03
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	06	06	04	06	04	06
	Arte	02	03	02	03	02	02	02	02	02
	Educação Física	03	02	03	02	03	02	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna						02	02	02	02
Ensino Religioso							01	01	01	01
Total Semanal de Horas-Aula		25	25	25	25	25	26	26	26	26
Total Anual de Horas-Aula		1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040
Total Anual em Horas		834	834	834	834	834	867	867	867	867

Fonte: Diário Oficial Eletrônico, n. 9.340 de 31/01/2016 [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340\\_31\\_01\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017). Acesso em: 10/07/2022.

A respeito dos anos/turmas de atuação dos professores do EF II da escola participante, 50%, lecionam para as turmas de sextos anos e outra quantia significativa, 46,2%, lecionam para as turmas dos oitavos anos, devido à maior oferta destas turmas no ano de 2021. Naquele ano, houve sete turmas de sextos anos, designadas do 6º A ao 6º G, e seis turmas de oitavos anos, designadas do 8º A ao 8º F. Entretanto, houve a oferta de apenas quatro turmas de sétimos anos e cinco turmas de nonos anos. Quanto mais numerosa a quantidade de salas, mais numeroso será também o contingente necessário de professores para atendê-las.

**Gráfico 16** – Anos/turmas de atuação dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

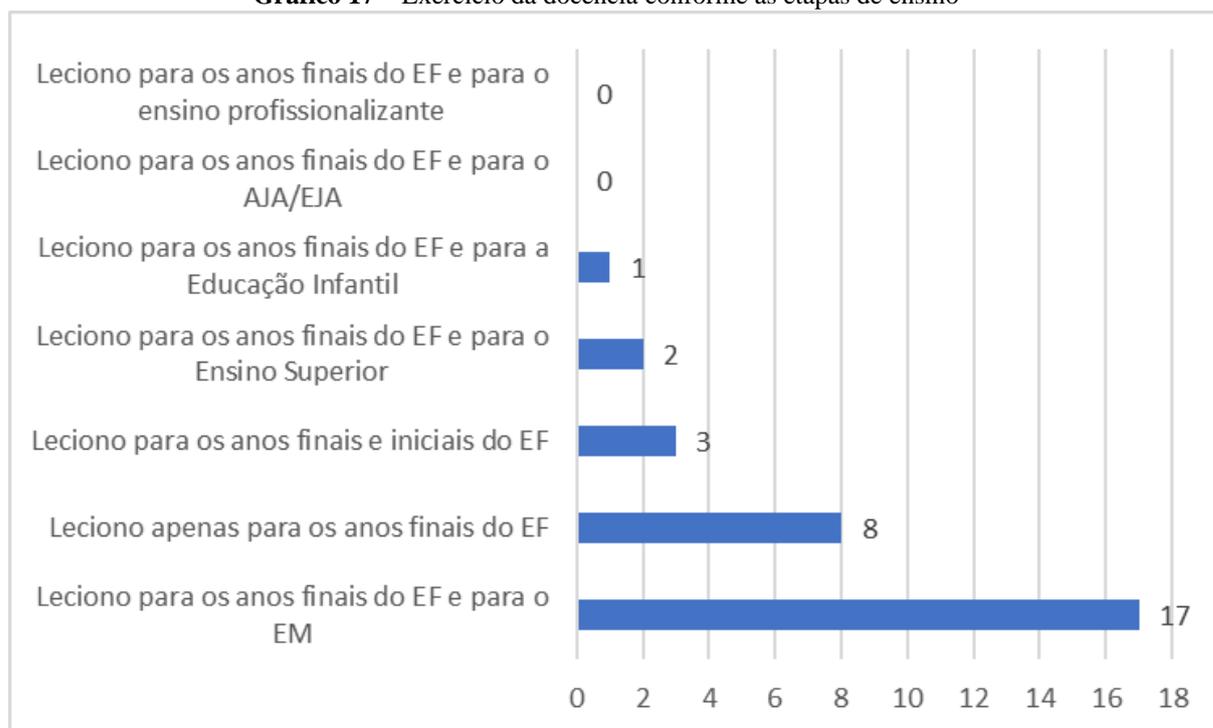
Todavia, a docência para as salas de Ensino Fundamental II não é exclusiva para a maioria. 17 (dezessete), ou 65,4% dos professores também lecionam para as turmas do Ensino Médio, mais do que o dobro de docentes que trabalham exclusivamente com os anos finais do EFII, qual seja, 8 (oito) professores (30,8%).

Este dado é importante para se pensar a estruturação dos encontros de formação contínua em serviço, pois os métodos didáticos direcionados às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental devem apresentar características próprias que atendam de modo mais eficaz à aprendizagem nesta faixa etária. Nesta etapa de desenvolvimento, os estudantes possuem modos próprios de vida, de comportamento e experiências pessoais e sociais peculiares, o que torna necessário reconhecer a existência de uma fase de transição entre a infância e a adolescência que ocorre em concomitância com a singularidade de qualquer processo escolar relativo às habilidades e dificuldades de cada um.

Portanto, é importante reconhecer, em oposição à etapa do Ensino Médio, a existência de um ritmo próprio de desenvolvimento cognitivo que exige a necessidade do emprego de uma linguagem apropriada, a maior presença de ludicidade e de atividades experimentais concretas para motivar o envolvimento nas aulas, entre outros

aspectos que se mostram menos atrativos ao público de estudantes em faixa etária mais avançada. Designar as especificidades de aprendizagem, (re)pensar métodos adequados e inseri-los nos encontros de formação docente demonstram um esforço para preparar os docentes para educar com melhor direcionamento das aulas, valorizando as peculiaridades do público do Ensino Fundamental e distinguindo-as do trabalho educativo a ser desenvolvido com estudantes do Ensino Médio.

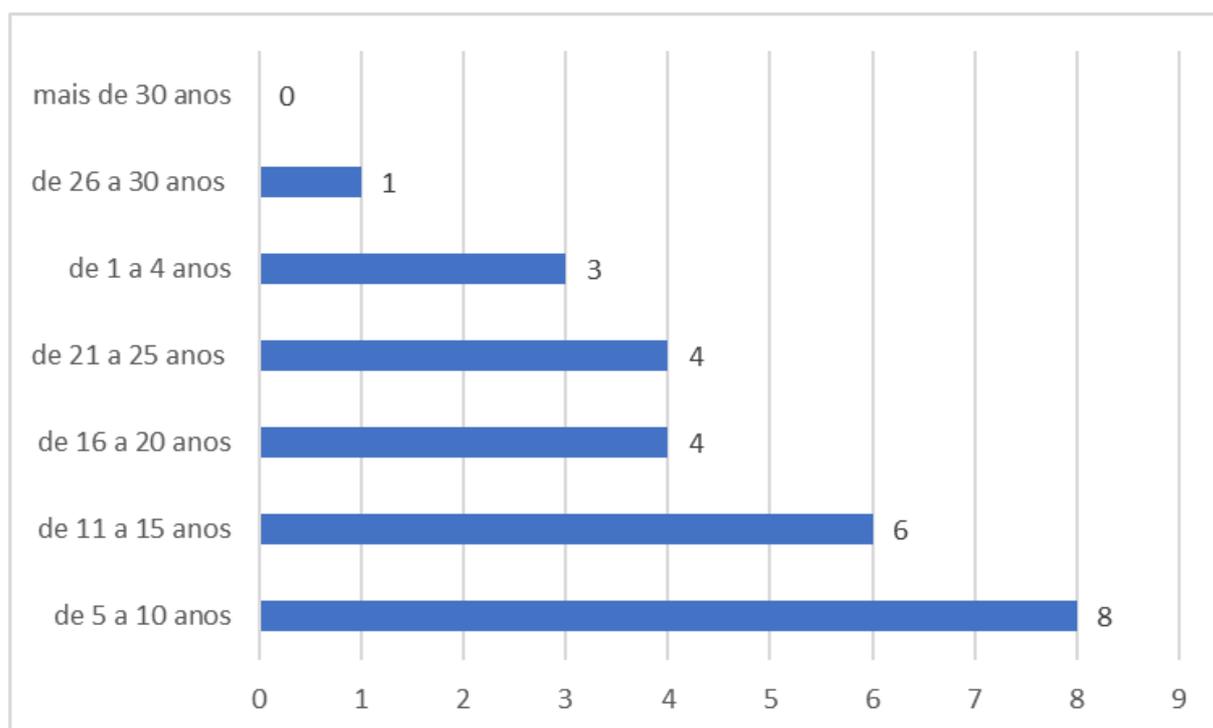
**Gráfico 17** – Exercício da docência conforme as etapas de ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação ao tempo de exercício no magistério, 8 (oito) professores, ou 30,8% do grupo, exercem a profissão docente há um período entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos. O segundo maior grupo composto por 6 (seis) professores, ou seja 23,1%, leciona há um período entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos.

**Gráfico 18** – Tempo de serviço no magistério



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Tendo em mãos estas informações, remetemos ao estudo dos ciclos de vida profissional dos professores elaborado por Huberman (2000). Conforme o autor, é possível identificar características próprias na atuação dos professores, classificadas conforme cada fase vivenciada durante o percurso profissional, tomando como referência os seus anos de experiência. Tais estágios estão subdivididos entre: a) fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), b) fase de estabilização (4 a 6 anos), c) fase de diversificação (7 a 25 anos), d) fase de serenidade (25 a 35 anos) e e) fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Com base a classificação de Huberman (2000), os professores da escola investigada se encontram subdivididos conforme a vivência profissional em um dos seguintes estágios:

- a) 11,5% estão em fase de entrada na carreira, estágio que se equilibra entre os sentimentos de “sobrevivência”, devido ao choque ao adequar a teoria do estudo acadêmico à prática, e os sentimentos de “descoberta” com a experimentação do entusiasmo inicial;
- b) Aproximadamente 30,8% estão passando pela fase de estabilização, que é marcada pela escolha de uma identidade profissional, juntamente aos

sentimentos de pertença a um corpo profissional e de emancipação devido ao desenvolvimento da sua competência pedagógica;

- c) Já o maior grupo, com a representatividade de 53,9% dos sujeitos, encontra-se na fase de diversificação, marcada pela experimentação ao inovar em práticas pedagógicas, estando os docentes mais dinâmicos e motivados a criar e a buscar novos desafios.

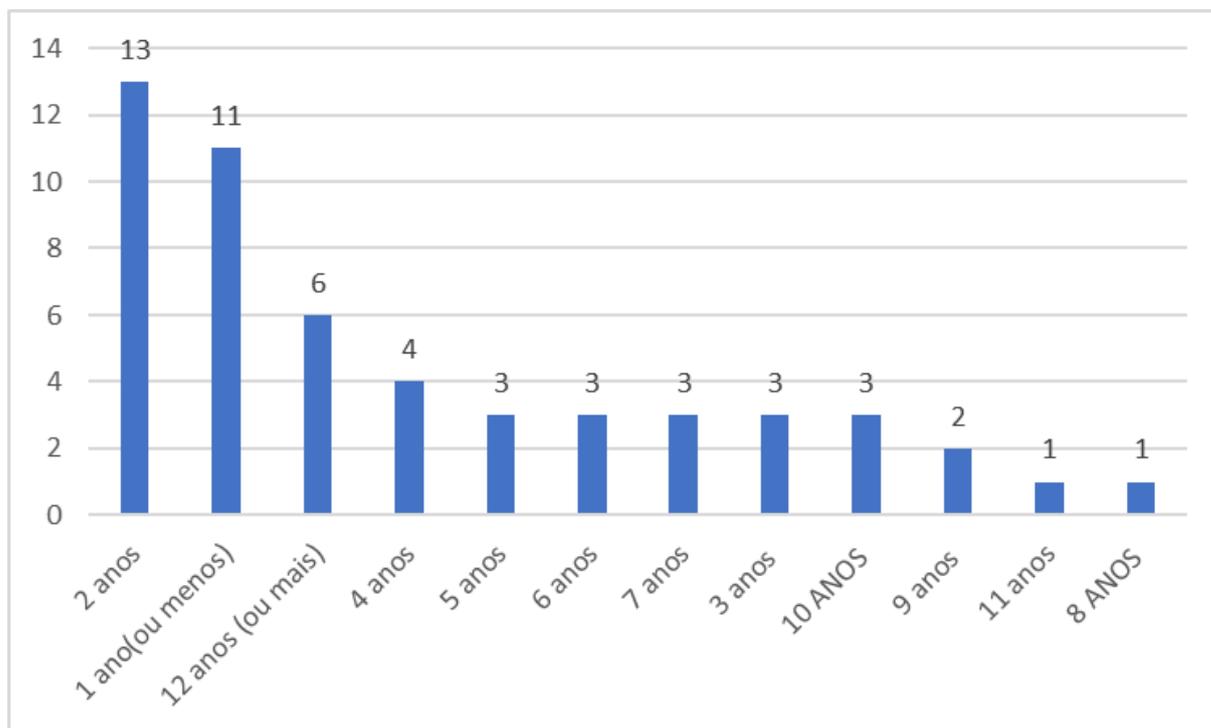
Tais características são importantes para serem pensadas junto à coletividade do corpo pedagógico escolar para se definirem ações de formação contínua em serviço possivelmente mais significativas ao grupo. Como alguns destes exemplos, vislumbramos a possibilidade de fomentar programas formais ou informais de indução<sup>28</sup> para a iniciação dos novos professores, como forma de apoio a este grupo que oscila entre os sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” da profissão. Seriam também interessantes ações que motivem a construção/estímulo da identidade coletiva docente e que apontem os melhores caminhos para o fortalecimento da identidade pessoal dos professores em fase de estabilização da carreira. Além disso, práticas diversificadas de ensino, novas metodologias, o apoio das novas ferramentas tecnológicas para o processo de ensino-aprendizagem são temas que, aparentemente, mostram-se atrativos ao grupo em fase de diversificação.

Ao olhar o tempo de atuação na unidade escolar investigada, a maioria considerando todos os professores da escola, ou seja, 24,5%, leciona há somente 2 (dois) anos na instituição, seguido do segundo maior grupo (20,7%) que leciona há apenas 1 (um) ano. Trata-se de um grupo numeroso e representativo deste segmento (45,2% no total) com no máximo 2 (dois) anos de exercício, ou seja, pouco tempo de trabalho neste espaço escolar específico.

---

<sup>28</sup> Os *programas de indução* são definidos como diversas atividades estruturadas para dar apoio à introdução do professor no exercício do magistério, por exemplo, trabalho em pares com outros professores iniciantes, tutoria com professores mais experientes na carreira, etc. Conforme a pesquisa TALIS (mencionada na Seção 5) menos de um terço dos professores brasileiros participaram de programas de indução em seu primeiro emprego. Trata-se de um dos menores percentuais registrados entre os países participantes da pesquisa, sendo que apenas 30% dos docentes da rede estadual de ensino brasileira declararam ter frequentado programas dessa natureza, ao passo que na Inglaterra e na Coreia do Sul, o índice de participação referiu-se à maioria, 76% e 72%, respectivamente.

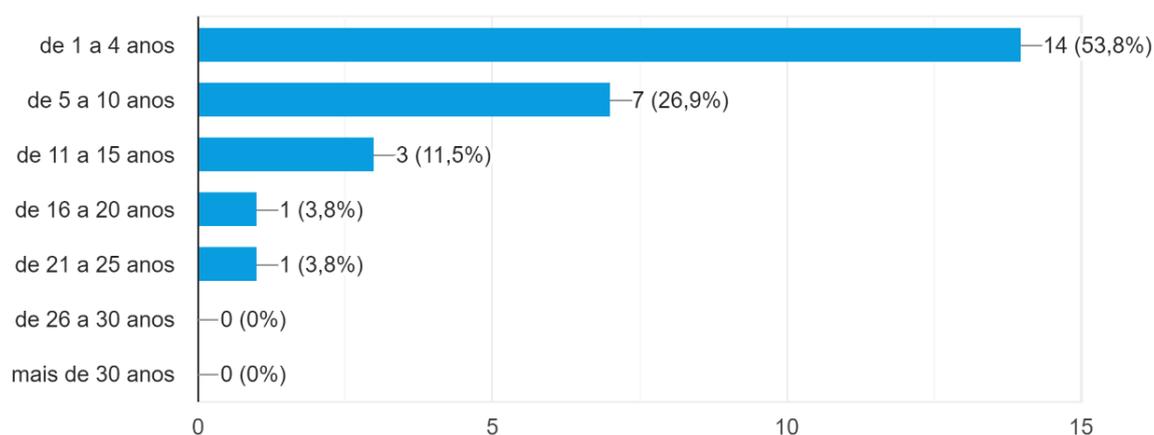
**Gráfico 19** – Tempo de trabalho na instituição de todos os professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao observarmos somente os dados dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II, notamos que o curto tempo de atuação se confirma, de modo semelhante. Um pouco mais da metade do grupo, ou seja, 14 (quatorze) sujeitos (53,8%), ministra aulas na escola investigada há, no máximo 4 (quatro) anos. O segundo maior grupo, representado por pouco mais de um quarto, ou seja 7 (sete) professores (26,9%), atua na unidade escolar há, no máximo, 10 (dez) anos. Então, é possível notar, novamente, o pouco tempo de exercício do magistério neste espaço específico.

**Gráfico 20** – Tempo de trabalho na instituição dos professores do EF II



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O curto período de tempo de exercício no magistério deve-se, principalmente, à periodicidade constante de processos seletivos, em oposição à escassez de concursos públicos na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Este cenário contribui para a elevada rotatividade de professores contratados em regime temporário, em relação ao baixo número de efetivos.

Para a habilitação ao cadastro temporário mediante contrato, antes da atribuição de aulas, os professores devem realizar um processo seletivo de provas e títulos ao término do ano letivo. Esses profissionais assumem as aulas no início do ano seguinte, conforme a classificação em cadastro de aprovados e, frequentemente, migram de unidade escolar, passando a atuar em local diverso ano após ano. As mudanças ocorrem conforme a variação na classificação obtida.

O resultado é uma alteração considerável e constante do corpo docente das unidades, o que dificulta a consolidação de um trabalho pedagógico coletivo e coeso, com características definidas e próprias a longo prazo, impedindo o fortalecimento de uma genuína *cultura da escola*<sup>29</sup> e, ainda mais grave, intensificando a situação de *proletarização* do professor (GINSBURG, 2010), pois a insegurança financeira e a

<sup>29</sup> Domingues (2014) afirma que os conceitos “cultura escolar” e “cultura da escola” são distintos. Para a autora, a cultura escolar é um conceito geral, um fenômeno complexo e multidimensional que se “constitui por uma intersecção de diversas culturas e com arranjos decorrentes das relações específicas que se manifestam e se estabelecem no interior da escola, inclusive de poder, que, de maneira tenaz, reafirma certos modos de conduta e de pensamento [...] as tradições (rituais rotinas e receitas) construídas no tempo histórico [...] Essa cultura identifica a maioria das instituições “escola” espalhadas pelo mundo”. Já a cultura da escola é específica, “uma cultura própria e localizada construída nos espaços singulares, (que) vai se estabelecendo e se modificando, à medida que interage com a cultura das reformas [...], os saberes, os valores, os modos de agir e pensar, os comportamentos construídos no cotidiano escolar” que particularizam uma instituição entre as demais.

interrupção do salário a cada término de contrato tornam difíceis as condições de permanência na profissão.

Para exemplificar a falta de concursos públicos e o baixo ingresso de professores nos quadros da rede estadual, no certame de 2018 houve a reprovação de 99,5% dos inscritos, havendo apenas 73 (setenta e três) candidatos aprovados em todo o estado. A banca organizadora, denominada Fundação de Apoio a Pesquisa, Ensino e Assistência à Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e ao Hospital Universitário Gaffrée e Guinle da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (FUNRIO), e a Secretaria de Educação do Estado (SED/MS) foram alvo de mais de 400 (quatrocentas) reclamações no Ministério Público Estadual (MPE), por motivos de fraude e falta de organização neste processo seletivo, que pouco fez para aumentar ou repor aposentadorias dos profissionais efetivos da Rede. Certamente, pertencer ao quadro de professores efetivos oferece maior estabilidade trabalhista, proporciona o engajamento a uma carreira profissional específica, fornece maior segurança para a realização do trabalho pedagógico, visto que o docente não estaria sujeito a demissões ao final de contratos e, portanto, melhores condições de oferta de um ensino de qualidade.

Em seguida, outro ponto relevante investigado diz respeito às experiências já vividas pelos professores em funções diversas na educação, seja no trabalho como estagiários, cuidadores em centros de educação infantil, atuação em cargos de gestão ou, ainda, no exercício da docência, mas atuando em outras redes de ensino.

Ao considerar o percurso pretérito na educação dos participantes, a maioria possuiu experiências exercendo a função docente, mas atuando em diferentes redes de ensino. A quantia de 96,2% ou 25 (vinte e cinco) educadores possui vivências na rede estadual; 17 (dezessete), ou 65,4%, têm experiência na rede privada e 12 (doze) professores (46,2%) já trabalharam na escola pública municipal. Compreende-se, então, que experiência de ensino nas redes de ensino estadual, municipal e privada é uma característica marcante que compõe a prática pedagógica dos professores da unidade investigada.

Tardif (2002, p.36) afirmou que o saber docente é “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.” Neste sentido, os saberes profissionais são saberes da ação, transmitidos pelas instituições de formação de professores, os quais são (re)significados no contexto do próprio trabalho do professor por terem o objetivo de serem conhecimentos a serem incorporados à prática docente. Com a atuação dos

participantes da pesquisa em variados contextos institucionais (estadual, municipal e privado), a articulação entre o seu conhecimento científico e a prática docente pode ser ressignificada de maneiras diferentes, resultando em uma atuação pedagógica que traz, como característica para a escola, os diversos elementos de atuação em cada uma destas redes e realidades.

Quanto à hipótese levantada de que, além do exercício em sala de aula, os professores exerceriam uma outra atividade na área educacional atualmente, tais como em setores administrativos ou instâncias de gestão, a suposição não se confirma. Todos os sujeitos participantes do Ensino Fundamental II se dedicam apenas e exclusivamente à profissão do magistério.

Ao final, como síntese desta seção construímos um retrato geral das características básicas comuns do trabalho cotidiano dos professores do Ensino Fundamental II na unidade investigada, destacando a seguir os seus dados mais representativos.

Na Atuação Profissional do Professor dos Anos Finais do EF II constatamos que:

- 81% dos professores cursaram o ensino médio regular
- Todos possuem graduação no Ensino Superior, sendo que 38% são formados em Letras ou em Ciências Biológicas;
- 30% concluíram o ensino superior entre os anos de 2006 e 2010 e 30,8% exercem a profissão há um período entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos;
- Todos perfizeram a licenciatura de modo presencial, sendo que 73% frequentaram universidades públicas. Dessa quantia, 53% cursaram a UFMS;
- 77% não possuem uma segunda graduação;
- Entre os 6 (seis) sujeitos que cursaram a segunda graduação, 85,7% a cursaram à distância;
- 80,7% professores não receberam apoio financeiro (bolsas) para auxiliar no custeio do curso no ensino superior;
- 65,3% consideram que o maior impacto da formação inicial em sua atuação no magistério ocorreu devido à boa qualidade de seu curso universitário, contudo, para 50% houve pouca aplicabilidade dos conteúdos teóricos e a sua atuação prática na escola pública;

- 78% se formaram professores por habilidade/gosto em lecionar ou pela afinidade com a sua disciplina;
- 23,1% complementam a carga horária com as disciplinas de Pesquisa e/ou Autorial e Projeto de Vida;
- 50% lecionam para as turmas de sextos anos;
- 65,4% dos professores também lecionam para as turmas do Ensino Médio;
- 53,8% ministram aulas na escola investigada há, no máximo 4 (quatro) anos;
- 96,2% dos educadores possuem experiência prévia de trabalho na rede estadual e todos se dedicam exclusivamente à profissão do magistério.

A formação contínua em serviço deve considerar o perfil do professor (Seção anterior), bem como o lugar no qual ocorre a sua prática, com suas possibilidades e desafios. Articular a dimensão pessoal à dimensão profissional significa situar a pessoa do professor no espaço da escola, tomada em si mesma como um grande espaço educativo e formativo. Neste sentido, conforme as ideias de uma professora participante da pesquisa:

*Eu acredito que o que contribuiu, ao menos para a minha situação, foi o desafio que encontrei no dia a dia para querer solucionar. Aquela situação que você busca recursos fora, pesquisando e estudando com os livros, e também em troca de experiências com os outros profissionais da educação, professores que enfrentam situação similares. Ou conversando com o corpo pedagógico, que também muitas vezes traz algum material ou que tem formação na área. Principalmente agora, com relação aos alunos inclusive, existem os professores de apoio, que têm formação nessa área e ajudam muito na compreensão das necessidades pedagógicas desses alunos, fornecendo ideias e materiais que possam atender a essa demanda. (Profa. T)*

Concluimos por reconhecer que a formação contínua nesta escola poderia lograr melhor êxito se: 1. abordasse conteúdos de Didática, enquanto o estudo de metodologias de ensino como mediação da relação dos estudantes com o saber sistemático, já que a maioria dos professores não são egressos dos CEFAM's e/ou HEM's e acreditam que o seu curso de graduação apresentou pouca/insuficiente conexão entre os conteúdos teóricos e a sua atuação prática na escola pública; 2. direcionasse esse suporte metodológico principalmente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, devido ao grande número de docentes com estas graduações no grupo, bem como às disciplinas de Pesquisa e Autorial e Projeto de Vida, já que a formação inicial dos docentes fora inexistente; 3. como a maior parte dos sujeitos encontra-se na fase de

diversificação (HUBERMAN, 2000), seria interessante que este suporte metodológico focasse em novas metodologias ativas de ensino, utilização das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem e outros assuntos que poderiam motivar os professores a inovar/diversificar a dinâmica de suas aulas e 4. atendessem, em sua abordagem, o perfil dos estudantes sextos e oitavos anos, já que são turmas de atuação da maioria, identificando a linguagem mais apropriada, presença de ludicidade e atividades experimentais concretas, entre outros aspectos mais interessantes para estudantes desta faixa etária.

Concluimos, ao final desta seção, pela importância de se obter um diagnóstico da constituição dos participantes enquanto docentes, de suas motivações para o ingresso na profissão inseridos na realidade de seu trabalho, pois são informações necessárias para se pensar em práticas de formação que “tomem como referência as dimensões coletivas” para contribuir com a emancipação profissional. (NÓVOA, 1992, p. 15). O contexto e os problemas vivenciados na prática são panos de fundo nos quais os professores mobilizarão seus vários tipos de saberes: os “saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.” (NÓVOA, 1992, p. 17)

## **7 FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL**

Além de se considerar a formação como um fator importante para o preparo profissional do professor e de relacioná-la à atuação concreta, não se pode esquecer que o exercício docente ocorre sob a influência de diversas condições materiais, em articulação com práticas curriculares específicas, com a atuação (maior ou menor) da gestão escolar e outros fatores variáveis, a depender das características da rede na qual a escola está inserida.

Refletir sobre as necessidades formativas dos professores, relacionando-as ao desenvolvimento organizacional significa olhar as condições materiais de cada escola da rede para que, em última instância, ocorra a troca e a partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas entre si e entre estas e as instituições de ensino superior. Dessa forma, será possível originar uma nova cultura de formação docente por meio de uma rede de colaboração profissional, um novo meio de se “produzir a escola”.

As condições de trabalho impostas exigem a luta por mudanças institucionais mais amplas e/ou o fortalecimento destas redes de colaboração. Faz-se necessário, então, traçar um diagnóstico da atuação profissional docente inscrita na organização para se pensar nas mudanças institucionais desejadas em favor da melhoria nas condições de trabalho, pautadas em dinâmicas mais amplas de reflexão e de intervenção no sistema de ensino.

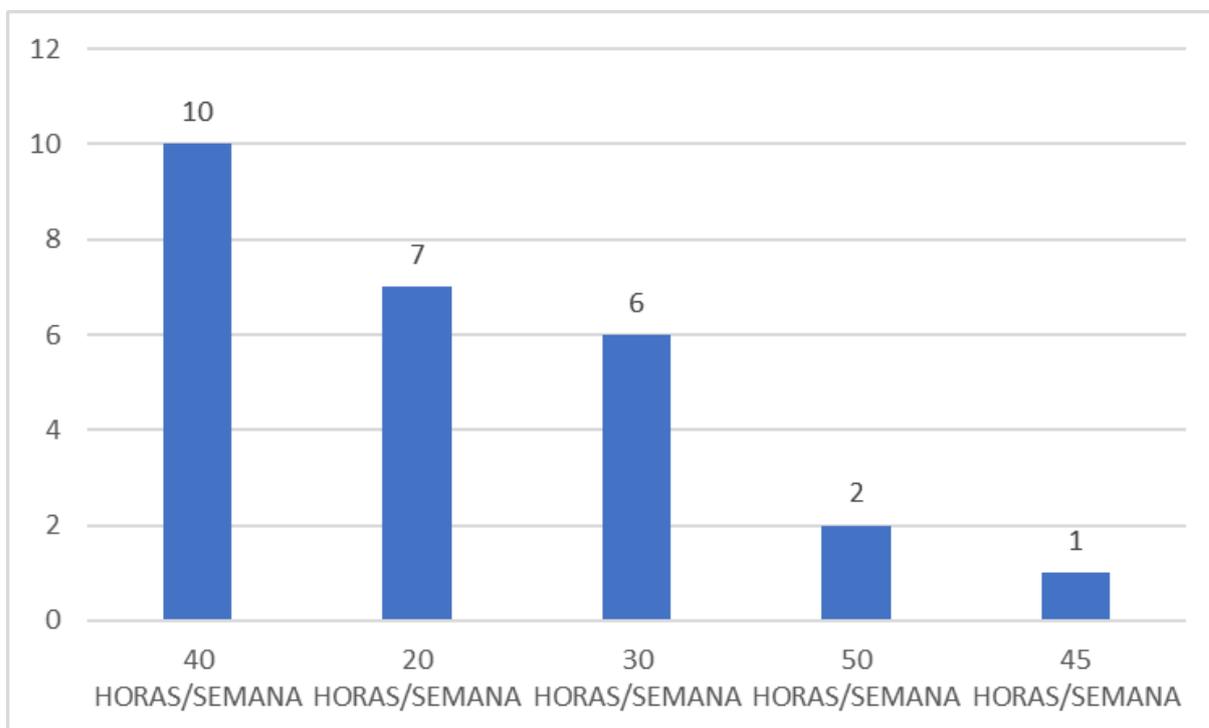
### **7.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO E CARREIRA**

Quanto aos vínculos de trabalho com outras instituições de ensino, a maioria representada por 18 (dezoito) indivíduos, ou 69,2%, possui vínculo apenas com a escola pesquisada. Já os 7 (sete) docentes, ou 26,9%, que possuem vínculo com outras escolas, exercem a profissão em outras escolas da rede estadual (4 professores, ou 15,3% do grupo), da rede municipal (2 professores, ou 7,6%) e da rede privada (1 professor, ou 3,8%).

Sobre a jornada de trabalho na educação, 5 (cinco) diferentes categorias emergiram, que não representam a atuação apenas na unidade escolar, mas o tempo total semanal da carga horária de trabalho. O maior grupo, com 10 (dez) professores ou

38,4%, possui 40 horas por semana de carga de trabalho integral dedicado ao exercício da docência.

**Gráfico 21** - Jornada total de trabalho na educação (horas/semana)



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

As horas-aula e horas-atividade a serem cumpridas pelos profissionais da Educação Básica no exercício da docência foram fixadas pela Resolução/SED n. 2.799, de 8 de novembro de 2013 (figura 9). Como a maioria dos professores dos anos finais do EFII (10 docentes, ou 38,4%) cumpre a jornada integral (40 horas/semana), na verdade, tratam-se de 48 (quarenta e oito) horas-aulas semanais, sendo 32 (trinta e duas) cumpridas em sala e 16 (dezesesseis) reservadas para planejamento. Dentre essas 16 (dezesesseis) horas-atividade, 10 (dez) devem ser cumpridas em ambiente escolar e 6 (seis), em local de livre escolha do professor.

A Resolução SED nº 2.799 também determina, em seu artigo 2º, que “a duração da hora-aula e da hora-atividade a ser cumprida pelo docente será de 50 (cinquenta) minutos, independente da etapa ou modalidade de ensino da Educação Básica em exercício” (BRASIL, 2013, p. 21). O quadro de horário escolar do Ensino Fundamental II nas escolas da Rede Estadual (REE/MS) para as escolas de tempo parcial contempla o

estudo de 5 (cinco) disciplinas por cada período, tanto no matutino quanto no vespertino.

Ao se considerar que o professor tem o dever de ocupar 16 (dezesesseis) horas-atividade realizando tarefas complementares ao exercício de lecionar, podemos verificar que elas correspondem, efetivamente, a um dia e meio de trabalho semanal, ou três períodos do professor, inseridos intercaladamente entre as horas de exercício em sala, conforme o quadro de horários construído pela direção escolar. Tais atividades envolvem “os estudos (dos professores), participação em formação continuada, reuniões pedagógicas, planejamentos de aula e atividades, preparação e correção de atividades avaliativas, socialização e articulação com os demais docentes, preenchimento de documentos referentes à vida escolar do discente, e demais atividades correlatas previstas no Projeto Político Pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 21).

Fusari (2000, p. 18, grifo nosso) traz um importante argumento sobre a hora atividade, enquanto elemento relevante pertencente à carreira docente:

A estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua. A exemplo do que ocorre nas universidades [...] os professores da educação básica também deveriam ser contratados (e, evidentemente, remunerados) para uma jornada de trabalho na qual teriam que atuar na *docência* (aulas), em atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselhos de classe, horas-atividade pedagógicas) e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dela.

Com as inúmeras atribuições docentes previstas em lei, o tempo total de hora-atividade mostra-se insatisfatório para os seus devidos cumprimentos. Como pontuou um professor participante:

*“Durante os horários que nós temos de horas atividades, às vezes, é tudo muito corrido. Então, às vezes você tenta encontrar um momento de conversar com o colega, só que já está no horário de voltar para a sala de aula, então não dá tempo de terminar o que estávamos conversando. Então, se fossem proporcionados mais espaços para a troca de experiências, essa conversa para alinhar seria mais interessante.” (Prof. R)*

Na atuação concreta, notamos a falta de iniciativa em políticas públicas estaduais e/ou federais para implementar um aumento nos períodos de hora-atividade, de modo que os professores possam desenvolver o seu trabalho com melhor organização, sob a perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Para minimizar o problema do número restrito de horas-atividade, os encontros de formação foram apontados também como espaços propícios para os encontros entre professores da mesma disciplina, em um trabalho colaborativo entre os pares a elaboração das aulas.

“Ao discutir o PPP, a gente troca essas experiências com os colegas e acaba estabelecendo uma relação de interdisciplinaridade. Só que isso muitas vezes é feito, por exemplo, em momentos como a hora atividade. Eu acho que o ideal seria que isso fosse feito em momento de formação, que é onde você teria um tempo melhor para planejar essa ação. Durante a hora atividade, você pode acabar encontrando professores na mesma sala que você trabalha, mas na maioria das vezes não. Então, seria mais interessante que isso fosse proporcionado pelas formações.” (Profa. T)

**Figura 9:** Quantitativo de horas-aula e de horas-atividade

Anexo Único da Resolução/SED n. 2.799, de 8 de novembro de 2013.

Carga horária de lotação	Aulas em sala de aula	Carga horária de horas-atividade/local		
		Total	Unidade Escolar	Local de livre escolha
3	2	1	1	-
4	3	1	1	-
5	3	2	1	1
6	4	2	1	1
7	5	2	1	1
8	5	3	2	1
9	6	3	2	1
10	7	3	2	1
11	7	3	2	1
12	8	4	3	1
13	9	4	3	1
14	9	5	3	2
15	10	5	3	2
16	11	5	3	2
17	11	6	4	2
18	12	6	4	2
19	13	6	4	2
20	13	7	4	3
21	14	7	4	3
22	15	7	4	3
23	15	8	5	3
24	16	8	5	3
25	17	8	5	3
26	17	9	6	3
27	18	9	6	3
28	19	9	6	3
29	19	10	6	4
30	20	10	6	4
31	21	10	6	4
32	21	11	7	4
33	22	11	7	4
34	23	11	7	4
35	23	12	7	5
36	24	12	7	5
37	25	12	7	5
38	25	13	8	5
39	26	13	8	5
40	27	13	8	5
41	27	14	9	5
42	28	14	9	5
43	29	14	9	5
44	29	15	9	6
45	30	15	9	6
46	31	15	9	6
47	31	16	10	6
48	32	16	10	6

Fonte: Diário Oficial Eletrônico, n. 8.553 de 11/11/2013. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8553>. Acesso em: 20/06/2022.

Por fim, em complementação à análise do pouco tempo de exercício do magistério da maioria dos professores na unidade escolar específica, na qual 14 (quatorze) sujeitos ou 53,8% ministram aulas na escola investigada há, no máximo 4 (quatro) anos, é importante observar os vínculos de trabalho. Neste sentido, 13 (treze) professores, ou 50%, possuem vínculo de trabalho efetivo com a Secretaria de Educação do Estado, quantia equiparada aos profissionais com contrato de trabalho temporário, os

13 (treze), ou 50%. Concluímos, então, que a rotatividade anual atinge à metade do corpo docente dos anos finais.

## 7.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA

Cita-se, ainda mais uma vez, Nóvoa (2001, p. 2 grifo nosso) para a análise do que o teórico classificou como quinta fase do ciclo de formação: a atuação docente como o titular da profissão, ao longo dos processos de formação contínua. Portanto,

a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).

O hábito de buscar constantemente melhorar a prática pedagógica por meio do estudo e da aquisição de novos conhecimentos é uma prática consolidada por todos, pois os 26 (vinte e seis) sujeitos participaram de cursos de formação contínua nos últimos três anos. Sobre as motivações pessoais para se engajarem em cursos de formação contínua, 6 (seis) razões foram apontadas:

- 73%, ou 19 (dezenove) indivíduos, perfizeram a formação contínua por buscarem novos conhecimentos, pela importância do aprimoramento intelectual e profissional e a atualização dos saberes como forma de oferecer uma aprendizagem de melhor qualidade aos estudantes.

*“A necessidade de inovação e de procurar alternativas que contemplem a minha prática educativa.” (Profª. K1)*

*“Assimilar novos conhecimentos necessários a prática do ensino na sala de aula buscando respostas aos novos desafios da educação.” (Prof. E)*

*“Aquisição de novos conhecimentos e metodologias.” (Prof. A)*

*“Ninguém pode deixar de atualizar, conhecimento é uma celebração móvel, como a identidade dos sujeitos.” (Profª. I)*

- 11,5%, ou 3 (três) participantes, participaram dos cursos de formação contínua somente devido ao seu caráter compulsório e obrigatório. É possível inferir, para tais casos, que os cursos não possuíam nenhuma correlação com as suas necessidades subjetivas de aprendizagem.

*“Alguns por obrigatoriedade da escola.” (Profª. L)*

*“Obrigatoriedade.” (Prof. M)*

*“São obrigatórias.” (Profª. T)*

- 11,5%, ou 3 (três) sujeitos, participaram dos cursos de formação contínua ou devido ao interesse nos temas trabalhados; ou devido à facilidade na oferta (valores, duração, local, etc); ou, então, pela oportunidade em trocar experiências com outros docentes.

*“Achei interessantes os temas trabalhados.” (Prof. B)*  
*“Foram oferecidas nas instituições onde trabalho.” (Profa. E1)*  
*“Obter e compartilhar conhecimento.” (Profa. C)*

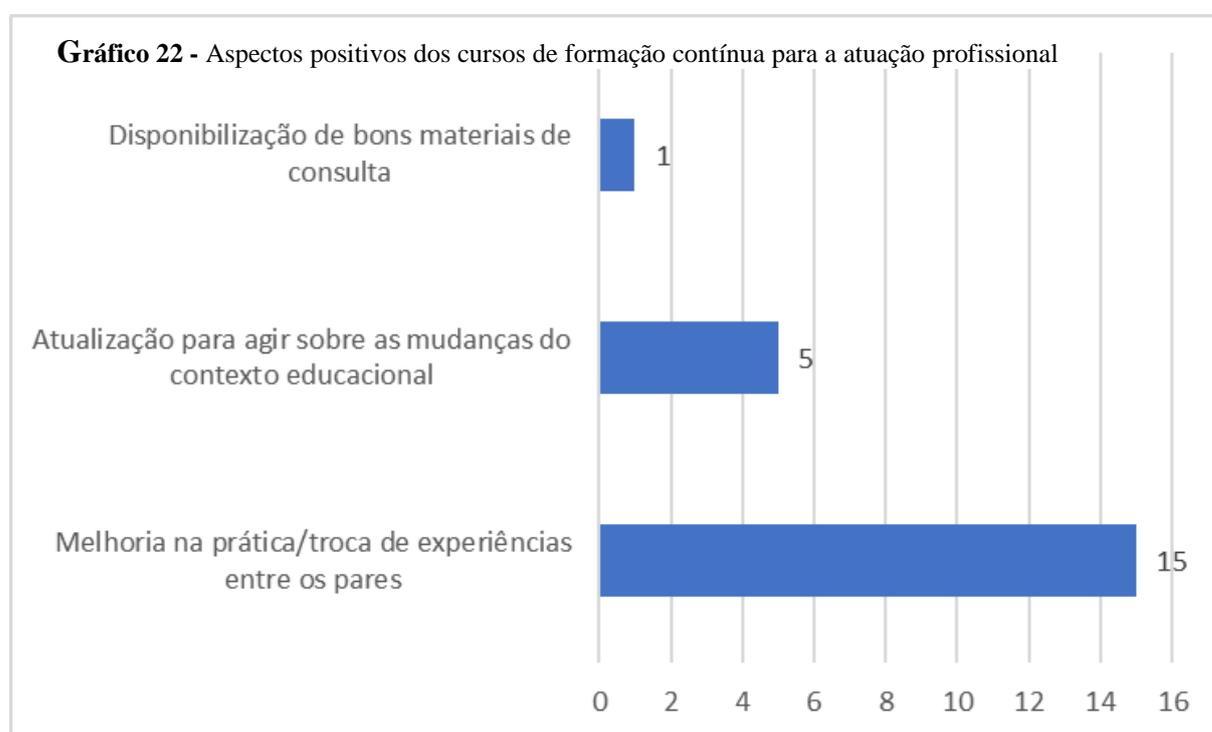
- Finalmente, 1 (um) sujeito, ou 3,8%, participou da formação contínua apenas com o objetivo de obtenção do certificado.

*“Para certificação.” (Prof. D)*

Sobre as contribuições da formação contínua em serviço, para a maioria dos professores (57,6%) os encontros proporcionam melhorias na prática pedagógica, bem como a troca de experiências entre professores.

*“Aspectos positivos: apresentam o conhecimento de novas metodologias de ensino.” (Profa. R2)*  
*“Positivos: novas metodologias em sala de aula e a troca de conhecimentos com os demais colegas.” (Prof. A)*

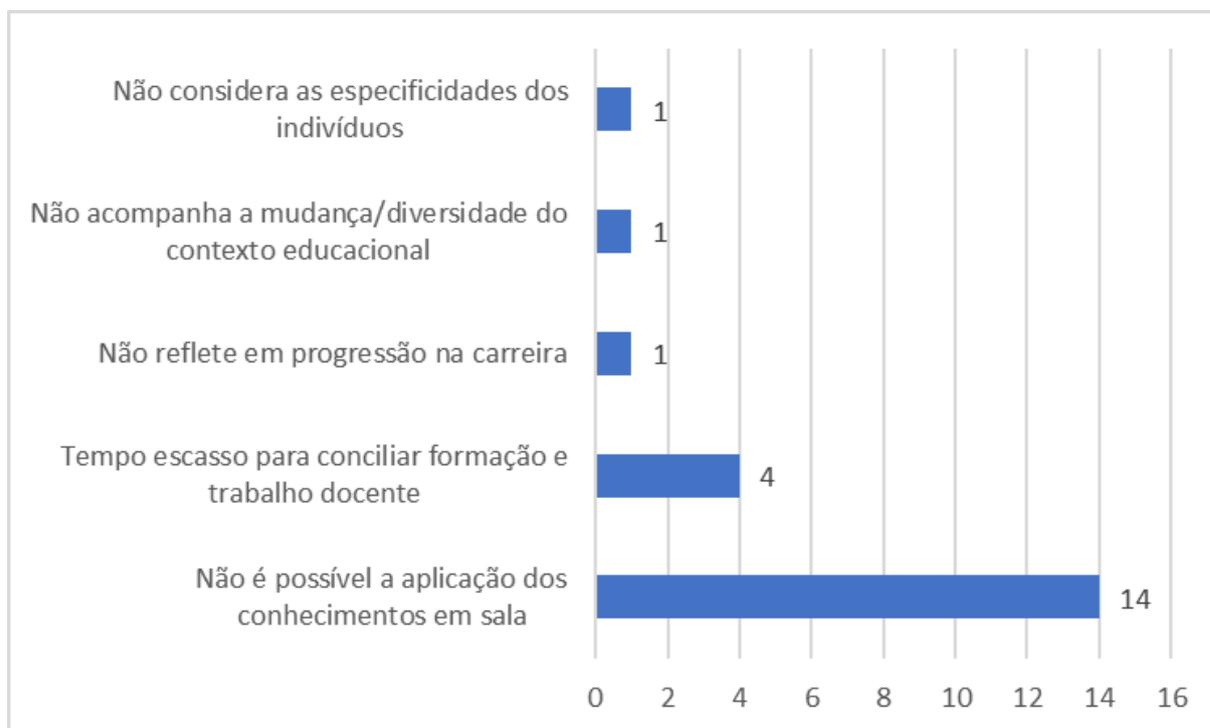
Organizamos, no gráfico a seguir, os 3 (três) efeitos positivos dos cursos de formação contínua para a atuação profissional dos professores participantes da pesquisa, com base em seus próprios relatos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Com relação aos aspectos negativos da formação contínua, pontuamos 5 (cinco) categorias, também considerando as opiniões docentes.

**Gráfico 23** - Aspectos negativos dos cursos de formação contínua para a atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

De acordo com a maioria (54%), os conhecimentos adquiridos em formação contínua reportam a “situações utópicas da educação” e não mantêm correlação com os desafios da atividade pedagógica vivenciada em sala de aula.

*“Alguns temas estão distantes da nossa realidade escolar o que os tornam incompatíveis na prática.” (Prof. E)*

*“Muitos não dialogam com a necessidade da instituição. Eles vêm prontos, sem balizar a estrutura e a necessidade do lócus.” (Prof. I)*

*“Normalmente essas formações não veem ao encontro de nossas expectativas.” (Prof. M)*

*“O ponto negativo é que, muitas vezes, são propostas esvaziadas ou não relacionadas a condições essenciais de trabalho ou condições básicas para que propostas educacionais possam se desenvolver como estrutura física, recursos didáticos, realidade social da comunidade escolar, estrutura e capacidade funcional, entre outros.” (Prof. D1)*

Porém, ao aprofundar os aspectos positivos e negativos da formação contínua no grupo focal, os professores foram unânimes ao reconhecer apenas aspectos negativos, com nenhuma contribuição dos encontros para a sua docência. Por ser uma “formação superficial”, a falta correlação entre teoria e prática, ou seja, a ausência de pragmatismo dos saberes da formação, foi apontada como o cerne do problema.

*“Essa formação acaba tirando um tempo útil da gente para conversar com o colega, para trocar ideias ou até para montar um projeto multidisciplinar. Então, eu, pelo menos (não sei se pode dizer isso), mas quando eu saio para vir para a formação, penso ‘nossa, vou perder tempo’. Porque com os anos, essas formações têm sido, para mim repetitivas e bastante desgastantes. E eu não consigo ver algum um retorno prático. Se a gente não buscar (conhecimento) nas nossas horas vagas por conta própria, a gente não vê um retorno.” (Profa. K1)*

*“Saindo um pouquinho do Estado, no corporativo isso não rola. Em empresas, a palavra que se ouve é ‘otimização’, ou seja, você vê uma problemática e você tem que tratar aquela problemática. É igual ao médico. Se você está com uma determinada patologia, ele vai tratar especificamente aquela patologia. Ele não vai tratar com um medicamento superficial. Um dos fatores que vem a calhar é a otimização das ações, o pragmatismo. Se você for pragmático nas ações, você vai ter eficiência.” (Prof. F)*

*“Você falou em alunos especiais. A gente não foi formado para isso, mas a gente tem que conviver e tem que dar o nosso melhor para mudar a vida daquela criança, daquele aluno. E a gente tem que se aprimorar todos os dias. E a formação continuada, que era para agregar alguma coisa, para melhorar essa formação desse aluno, não agrega. Fica uma coisa distante. Volto a falar: a formação é uma forma boa de socializar os saberes, porém, está fugindo do tema principal, do objetivo, dos nossos problemas locais.” (Prof. E)*

O outro ponto que a pesquisa almejou verificar foi a possibilidade de a formação contínua contribuir não apenas para melhorar a didática do docente, mas também fornecer subsídios para o professor lidar com outros temas gerais, que também perpassam o currículo.

Conforme Pinto (2018, p. 114) “a didática é tradicionalmente identificada como a teoria do ensino, que transcorre em um ambiente de aula, demarcado por elementos que diretamente a constitui.” Refletir sobre a didática docente envolve, por exemplo, os estudos para aprimorar as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem. Além dos conhecimentos relacionados à didática e dos conhecimentos advindos dos diversos temas trabalhados em formação, consideramos os chamados “temas transversais” elementos importantes que também permeiam a prática do magistério. Inserir este último assunto em formação implica em acreditar que os conteúdos do currículo escolar vinculam questões sociais historicamente contextualizadas, que são valores necessários à democracia, à cidadania e obedecem a questões importantes para a sociedade contemporânea.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Fundamental, primeiramente instituiu uma proposta de ensino baseada na transversalidade das áreas do conhecimento por meio de temas que as perpassam. Tal proposta orientou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), criado a

partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1997, trazendo uma definição para “transversalidade”.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 30)

Os temas transversais nos PCN’s compreendem seis áreas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica. A normativa faz referência à transversalidade e aos temas não disciplinares a serem abordados pelo currículo (relativos aos direitos humanos, ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso) mas, diferentemente dos PCNs que eram apenas referências curriculares “recomendadas”, sem caráter obrigatório, as DCNs são normas de caráter compulsório.

Também no ano de 2010, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Nesta resolução foram inseridas orientações sobre a abordagem dos temas transversais nos currículos, sendo que:

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de **temas abrangentes e contemporâneos** que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual [...]que devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010, p. 05, grifo nosso).

Além disso, outras resoluções do CNE estabeleceram diretrizes para outros temas contemporâneos, dentre elas:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004;
- As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP Nº 1/2012 e
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP Nº 2/2012.

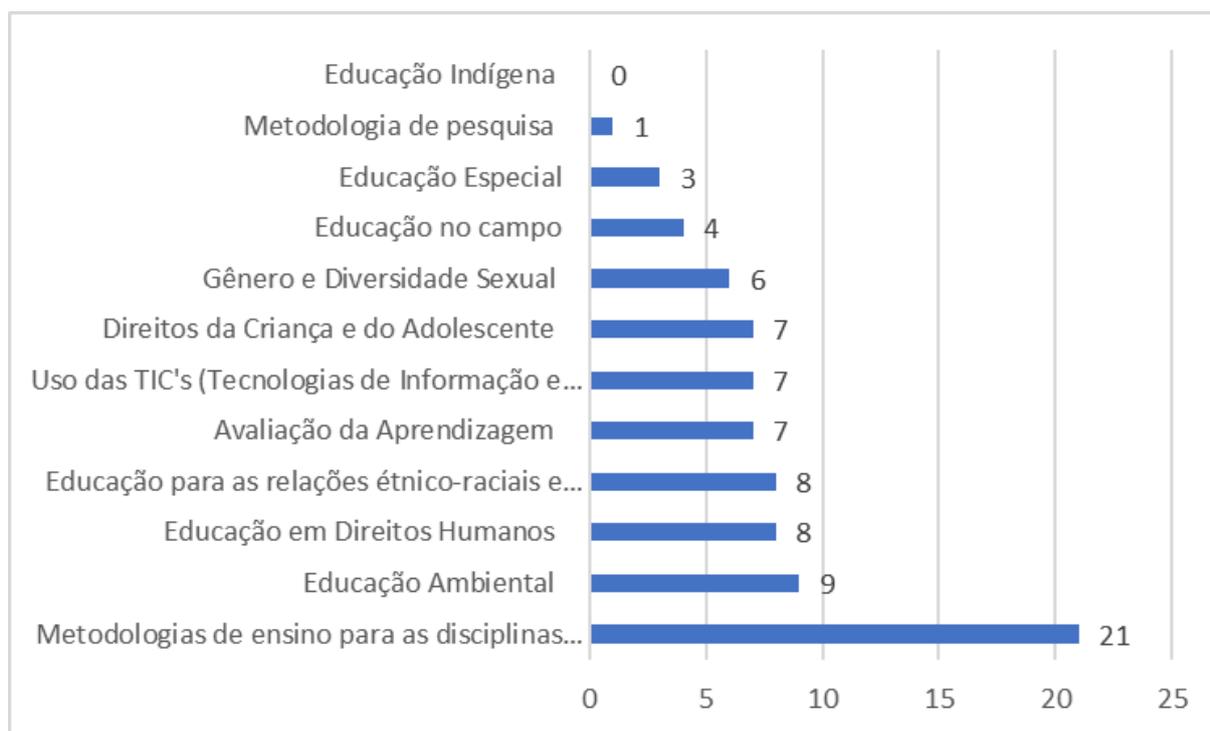
Finalmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, estes temas foram novamente incluídos na concepção dos currículos, sob a nomenclatura de “Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)”. Este documento estabelece que

os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades [...] também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola. (BRASIL, 2019, p. 5)

A BNCC manteve em 6 (seis) as macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) que englobam 15 (quinze) Temas Contemporâneos Transversais, quais sejam: Ciência e Tecnologia; Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde Trabalho e Vida Familiar e Social (BRASIL, 2019, p. 20)

Embora temas gerais relacionados aos transversais, à didática e outros tantos assuntos estejam presentes nas pautas de formação, 80,7% dos docentes se sentem melhores preparados para atuar com as metodologias concernentes às próprias disciplinas. Esta informação nos leva a inferir que, embora os temas transversais permeiem os currículos há muito tempo, houve/há pouca formação direcionada ao seu trabalho em sala de aula.

**Gráfico 24** - Temas Transversais e Didáticos que os docentes se sentem melhores preparados para ensinarem em sala



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

No que concerne aos assuntos que um curso de formação contínua deveria contemplar, 6 (seis) temas emergiram: a aplicação prática dos conhecimentos pedagógicos, a demanda interna da escola e dos professores, as novas estratégias de ensino, a atualização dos conhecimentos conforme o cenário histórico atual, a troca de ideias em trabalho colaborativo entre os pares e os conhecimentos sobre os recursos midiáticos e tecnológicos.

Conforme já exposto anteriormente, 38,4% dos participantes enfatizaram a necessidade da aplicação prática dos conhecimentos teóricos pedagógicos adquiridos em formação para atribuir significados à aprendizagem e contribuir com as mudanças necessárias na escola pública. Neste ponto, reportamos a Freire (1987) pois para que a palavra seja verdadeira, esta deve se constituir como *práxis*, ou seja, prestar-se a “pronunciar o mundo”, a modifica-lo. Sendo assim, afirmou

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, **verbalismo**, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não

há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em **ativismo**. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 1987, p.44, grifo nosso)

Segundo Freire (1987), o posicionamento epistemológico dos saberes docentes não deveria se situar em extremos: nem ao verbalismo, que é a teoria desprovida de aplicação prática, nem ao excesso de ativismo, que é a ação pedagógica desprovida de qualquer reflexão. Para este último aspecto, acrescentamos, ainda, a questionável eficácia da formação docente sob a influência do currículo vigente, a BNCC, que alicerçada predominantemente em competências e habilidades, esvazia o estudo dos conteúdos e delega a segundo plano a base teórica das disciplinas.

Em posicionamento contrário ao verbalismo da formação contínua, destacamos algumas expectativas de formação, sob a ótica dos professores:

*“Aspectos práticos sobre a carreira docente, tais como o desenvolvimento de estratégias de ensino considerando a realidade das escolas públicas.” (Profª. L1)*

*“Situações que auxiliem os docentes a resolverem conflitos reais na atuação por completo, desde o planejamento a aplicação das atividades em sala de aula.” (Prof. L2)*

*“A ‘realidade’ tanto da educação pública quando das escolas, pois algumas formações se distanciam da verdadeira realidade do cotidiano escolar.” (Prof. E)*

**Gráfico 25** - Temas que a formação contínua docente deve contemplar



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como conclusão, uma solução apontada pelos sujeitos, entre os temas que uma formação contínua em serviço poderia contemplar, seria a possibilidade de, ao menos, dar a oportunidade a eles próprios para selecionarem, entre alguns assuntos já elencados pela Secretaria de Educação (SED/MS), aqueles que poderiam melhor vir ao encontro das necessidades do grupo.

*“Eu acredito que a SED tinha que mandar para cada escola escolher o rol das suas formações, para que cada escola possa escolher aquela que mais se adapta a ela. E não vir já tudo pronto, engessado. Então a SED escolheria lá os temas, e cada escola escolheria o seu tema, o que mais se adapta a ela..”*  
(Prof. E)

*“As escolas deveriam ter autonomia (de escolha dos assuntos).”* (Prof. K1)

*“A formação tem mais viés político, do que olhar a educação com uma especificidade do lugar, que o nosso público é diferente de outros lugares. Então, fazer uma mesma formação no Estado inteiro? Em Corumbá tem pessoas que falam espanhol, que vivem em fronteira, Dourados, Ponta Porã... Não se ouve o professor, a gente nunca é ouvido.”* (Prof. D)

*“A SED/MS deveria escutar por região os professores no início do ano, criar um formulário de pesquisa para cada região, cada CRE, relacionado à cada realidade e criar os votos de pesquisa por região sobre o que os professores vão trabalhar nesse conteúdo.”* (Prof. F)

Este rol de possibilidades para a formação contínua em serviço seria selecionado conforme os temas com maior identificação coletiva. Mas elencar tais assuntos não implicaria em apenas “ouvir” os professores, mas também significaria primeiramente “diagnosticar” os seus conhecimentos, ou seja, compreender os níveis de saberes já consolidados para que se possa conhecer as necessidades formativas individuais, como novos conhecimentos a serem trabalhados.

*“Antes de iniciar o ano letivo, essas formações tinham que já estar pautadas. Qual é o nivelamento que você vai dar para esta formação dos profissionais? Vamos acatar que não há nivelamento, não tem ‘régua’ de formação. Então você não sabe em que nível este professor está e o que ele precisa agora. É igual ao nosso aluno, se a gente não trabalhar com as metas da educação dentro da BNCC, nas habilidades do Currículo de MS, nas ações do nosso cotidiano, a gente não tem uma métrica com esse aluno na avaliação formativa. Eu entendo como formação algo que é preparado bem antes, como a gente faz aqui, na escola. E trabalhar com a métrica: em que momento este aluno está, o que ele precisa? Assim será possível trabalhar com eficácia. Então fica essa falha na nossa formação continuada”* (Prof. F)

### **7.2.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA FORA DO ESPAÇO DA ESCOLA**

Apesar de ainda exíguas as iniciativas que promovam a formação docente fora do espaço escolar aos professores da educação básica por parte da Secretaria de Secretaria de Educação do Estado, reconhecemos a sua notável relevância, pois

o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano

apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora. (FUSARI, 2000, p.19)

Neste sentido, o deslocamento da escola para as universidades federais ou estaduais com o intuito de cursar uma pós-graduação (*stricto ou lato sensu*) são oportunidades para o educador além de acrescentar ao seu conhecimento, “tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras” (FUSARI, 2000, p. 19), para repensar o seu trabalho e o trabalho de seus colegas.

Ao se investigar se houve a realização de alguma formação acadêmica complementar à graduação inicial por parte do grupo de docentes, foi considerada a realização de cursos de pós-graduação/especialização, mestrado e doutorado. A maioria composta por 17 (dezesete) sujeitos, ou seja 65,3%, concluiu um curso de pós-graduação ou especialização. O número de professores mestres também é significativo, sendo estes 7 (sete) sujeitos ou 26,9%. Apenas um docente (3,8% do total) possui formação em nível de doutorado.

Conseqüentemente, é possível inferir que, de modo geral, os educadores possuem motivação pelos estudos, buscam avançar em seus conhecimentos e acreditam na formação como um dos instrumentos de melhoria de sua atuação profissional, já que 23 (vinte e três) de um total de 26 (vinte e seis) apontaram a realização de uma formação acadêmica que está além da graduação inicial.

Por outro lado, em contraponto ao notável interesse pela formação contínua, também é possível notar que o percurso da graduação complementar se assemelha a uma pirâmide, na qual a quantidade de formação em pós-graduação é ampla, porém apenas um docente pôde galgar até o ápice para atingir o nível de doutoramento. Este dado pode ser estudado em correlação à Lei Complementar nº 277 de 15 de outubro de 2020 que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul no âmbito da Secretaria de Educação (SED/MS).

Conforme a normativa, a nomenclatura “referência” designa a representação salarial por grau de titulação/habilitação. Para o cargo de professor com graduação superior existem 3 (três) referências de habilitação distintas, quais sejam:

Art. 12. As referências de habilitação correspondem:

I - para o Professor:

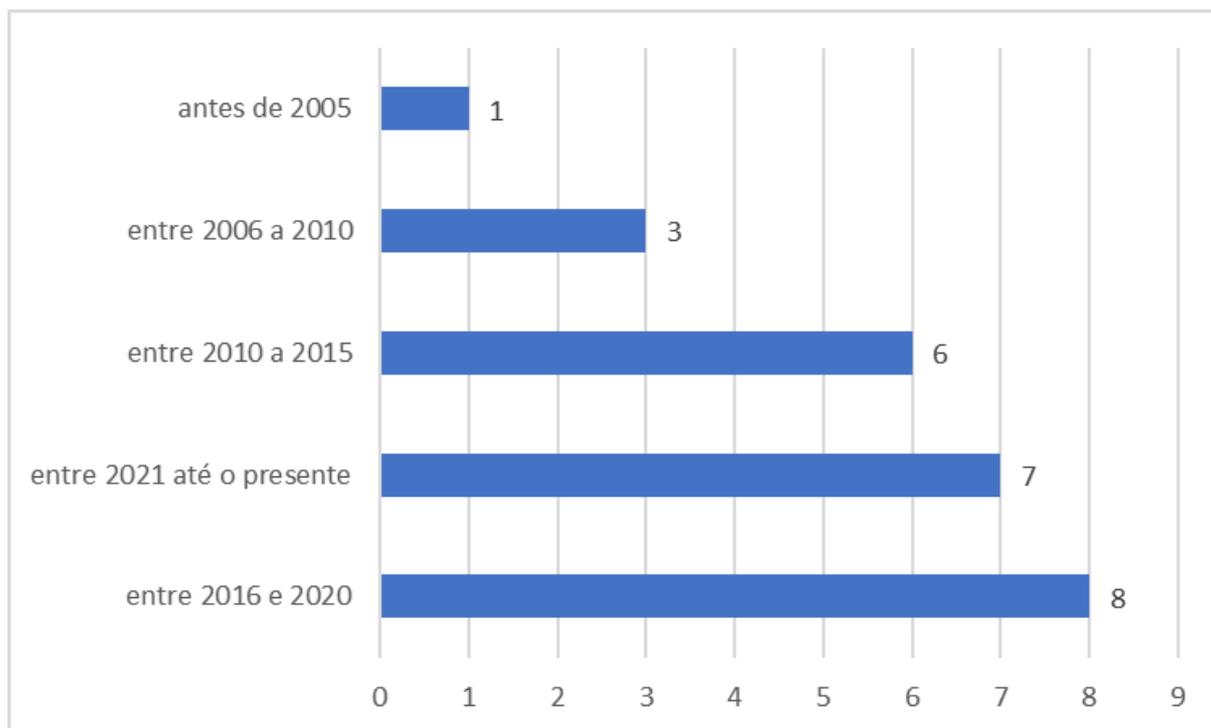
- a) referência 1 - habilitação específica de nível médio (em extinção);
- b) referência 2 - habilitação específica de grau superior, a qual não poderá ser ocupada por cargo em extinção;
- c) referência 3 - habilitação específica de **pós-graduação** obtida em curso com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;

d) referência 4 - habilitação obtida em curso de **mestrado**; .....”  
(NR) (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 3, grifo nosso)

Como é possível notar, não há referência salarial para o curso de doutorado regularizado em lei estadual, ou seja, não há o pagamento de adicional para os professores doutores na linha de progressão funcional por grau de habilitação. Este fato se impõe com um viés de desvalorização e desestímulo à formação contínua, que falha em reconhecer a importância dos saberes docentes e falha em incentivar a progressão na carreira por meio da especialização.

A respeito dos anos de conclusão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (especialização/mestrado/doutorado), 8 sujeitos, ou 30,8%, os finalizaram entre os anos de 2016 e 2020. Esta informação coaduna com os dados sobre a conclusão do curso de graduação em nível superior apresentados anteriormente, segundo os quais a maioria dos professores concluiu o seu estudo de graduação entre os anos de 2006 e 2010. Por conseguinte, nota-se um intervalo de aproximadamente 10 (dez) anos entre a finalização da graduação e a conclusão do curso de formação complementar.

**Gráfico 26-** Ano de conclusão da formação acadêmica complementar à graduação



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao observar a rede das instituições da graduação complementar, do total de educadores que as cursaram, ou seja, 23 (vinte e três) sujeitos, 15 (quinze) docentes, ou 65,2%, cursaram a sua pós-graduação em rede privada, enquanto 8 (oito), ou 34,8%, optaram pela rede pública.

Considerando, ainda, este mesmo grupo, 12 (doze) professores, ou 52,2%, perfizeram a graduação complementar de modo presencial, 8 (oito), ou 35%, na modalidade à distância e 3 (três), ou 13%, na modalidade semipresencial. A denominação das universidades e os números de professores que as frequentaram, seguem no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Instituições em Nível Superior cursadas na pós graduação (especialização/mestrado/doutorado)

<b>Nome da Instituição em Nível Superior</b>	<b>nº de docentes cursistas</b>
UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	6
Faculdade Campos Elíseos	2
FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante)	2
Faculdade São Luís	1
Faculdades Integradas de Paranaíba	1
Faculdades Integradas do Vale do Ivaí	1
FINAV (Faculdades Integradas de Naviraí)	1
FIU (Faculdades Integradas Urubupungá)	1
IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul)	1
Instituto Sírio Libanês	1
UCDB (Universidade Católica Dom Bosco)	1
UEL (Universidade Estadual de Londrina)	1
Faculdade Dom Alberto	1
UNICESUMAR (Centro Universitário de Maringá)	1
UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos)	1
UNITOLEDO (Centro Universitário Toledo)	1
UNOPAR (Universidade Norte do Paraná)	1
Centro Universitário SOCIESC	1

Fonte: elaboração própria

Quanto à participação nas demais atividades de formação contínua nos últimos três anos, foi considerado o engajamento em cursos ofertados por outras instituições diversas, que não sejam as Instituições de Ensino Superior (IES). Tais cursos consistem em: congressos/palestras presenciais; congressos/palestras online; cursos presenciais/online na área da educação e/ou na área de formação; cursos livres (de idiomas, de música, pintura, etc) e a participação em discussões em grupos de estudo, associações, sindicatos, etc, com assuntos voltados especificamente à docência e/ou à respectiva área de atuação.

Destarte, 21 (vinte e um) sujeitos, ou 80,7%, participaram de congressos e/ou palestras online. Faz-se referência a um período de 3 (três) anos pregressos, entre 2019 e 2021 então, é sabido que, para conter a contaminação causada pelo vírus COVID-19, as instituições educacionais em todo o mundo tiveram que se adaptar rapidamente às ferramentas tecnológicas disponíveis como medida de distanciamento/isolamento social para manter a continuidade da oferta. Por essa razão, a modalidade online obteve tamanha participação.

Apesar dos cursos remotos e/ou à distância se tornarem os principais meio de acesso aos estudos neste período, a educação à distância já estava prevista na LDB/1996, art. 80, o qual menciona que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, seguindo os critérios determinados pela União para reconhecer as instituições credenciadas, para a validação da realização de exames e para a expedição de diplomas.

Mais tarde, em 25 de maio de 2017, foi publicado o Decreto nº 9.057 que regulamenta o art. 80 da LDB/1996. Esta normativa considera educação à distância como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1, grifo nosso)

Além disso, o decreto reconhece que tanto a educação básica quanto a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade à distância nos termos estabelecidos. Porém, devido à urgência de adaptação das instituições de ensino em meio a um cenário de crise sanitária causado pela pandemia, na rede pública estadual de ensino não houve o recurso material e nem o preparo humano necessário para construir um programa de aulas à distância, mas apenas aulas ministradas na forma remota, enquanto uma solução rápida às escolas.

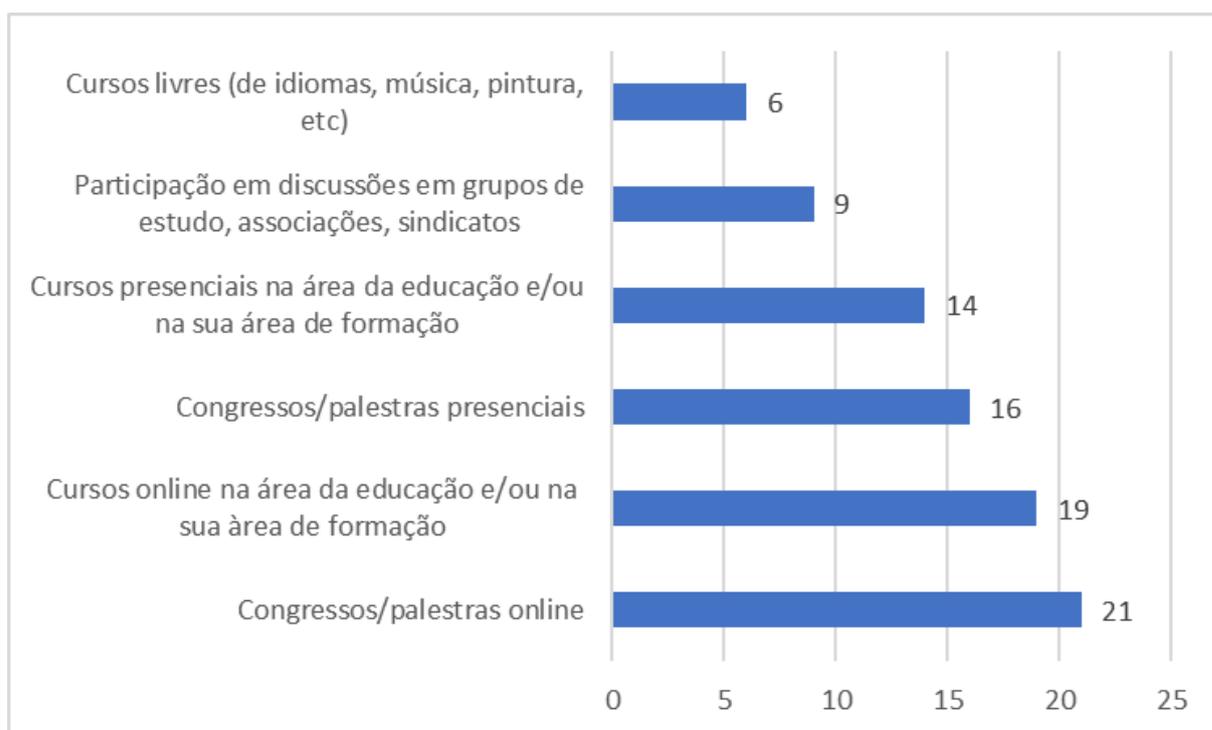
O ensino remoto foi organizado para atender a um curto período de tempo, desprovido da estrutura e metodologias próprias do ensino à distância (EAD). Os professores adequaram as suas aulas e atividades para as plataformas virtuais, mas de forma pontual, ainda sob o modelo dos conteúdos ministrados presencialmente. Já o ensino à distância disponibiliza o atendimento, as atividades, as aulas e demais

demandas do ensino, inseridos em um ambiente virtual específico de aprendizado, com tutores e recursos tecnológicos adequados.

Para regulamentar as diretrizes educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, foi publicada a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. O dispositivo permitiu o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais para a educação infantil, para os ensinos fundamental e médio, como parte do cumprimento da carga horária anual, mas devendo assegurar que alunos e professores tivessem acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

Atualmente, em um contexto pós-pandemia, questionamos os efeitos paradoxais do ensino remoto e a sua coexistência com a modalidade presencial, incluindo a continuidade da oferta de cursos de formação contínua docente nesta modalidade que, apesar de suas falhas, possui as vantagens da acessibilidade, do baixo custo, da flexibilidade à rotina dos cursistas e a dispensa de deslocamento para o local de realização do curso.

**Gráfico 27** - Participação em cursos de formação contínua entre 2019 e 2021



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

## 7.2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA NO ESPAÇO DA ESCOLA

Quanto aos assuntos mais significativos já estudados em formação contínua, 7 (sete) temas foram pontuados: as metodologias ativas, o novo currículo vigente (Base Nacional Comum Curricular), as formas de avaliação, medidas de biossegurança em prevenção à transmissão da COVID-19 em ambiente escolar, psicologia da educação e aprendizagem, competências socioemocionais e os assuntos específicos relativos aos conteúdos das disciplinas.

Importante mencionar que, entre os temas, em diversas oportunidades, especialistas da área foram convidados para fornecer um melhor suporte à equipe pedagógica, tais como o Dr. Antônio João Campos de Carvalho, especialista do município em psiquiatria e medicina psicossomática, que tratou sobre os processos de desenvolvimento cognitivo sob a ótica da psicologia da educação e aprendizagem em Freud, Piaget e Vygotsky. Portanto, é possível notar que, às vezes, faz-se necessária a formação contínua organizada com o apoio da comunidade local, quando a coordenação pedagógica assumir o domínio insuficiente de um determinado campo de conhecimento para promover um debate de melhor qualidade entre o corpo docente.

A maioria representada por 11 (onze) docentes, ou 42,3%, considerou significativos os estudos sobre as metodologias ativas como, por exemplo, a gamificação, o aprendizado por problemas (*Problem Based Learning*), a aprendizagem por projetos (*Project Based Learning*), a sala de aula invertida (*flipped classroom*), os seminários, a rotação por estações e o ensino híbrido que figuraram em diversos encontros, tendo como base teórica os textos de Bacich e Duran (2018). Os estudos se desenvolveram com os materiais organizados e enviados pela Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da SED/MS.

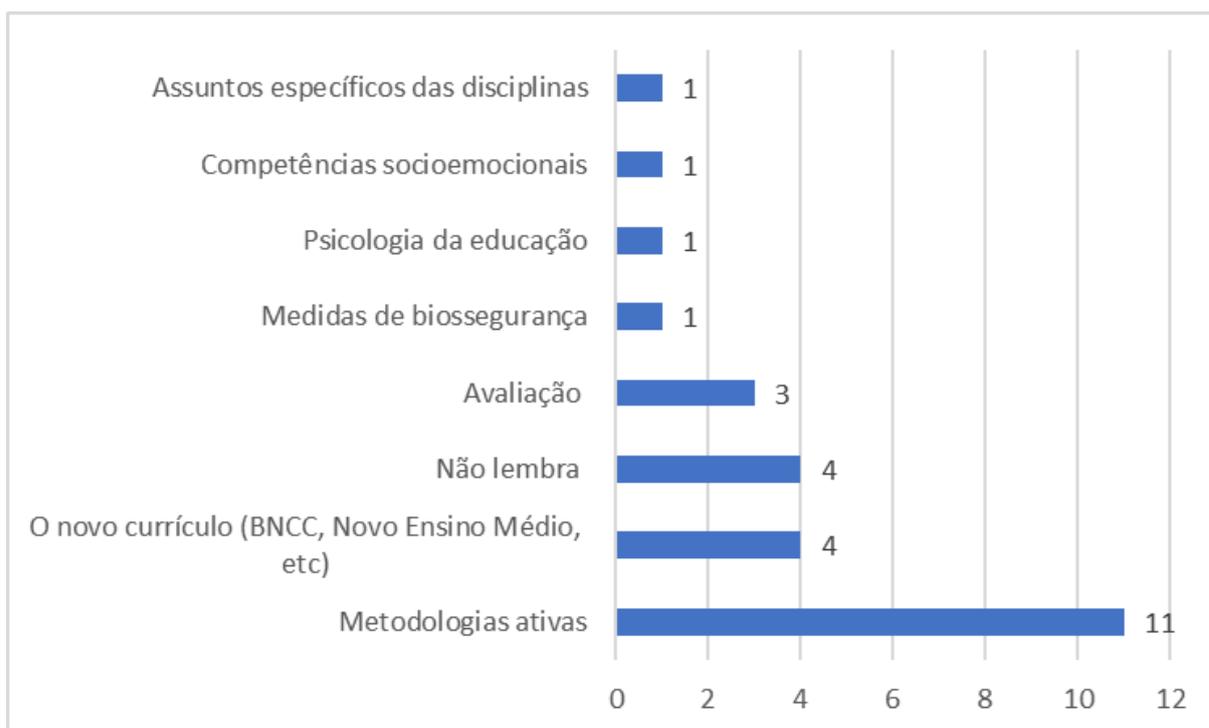
Embora os docentes considerem a importância destes encontros, questiona-se, mais uma vez, se a aplicação desses saberes tem sido efetiva, haja vista que a maioria dos participantes salientou a necessidade de aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em formação para atribuir significados à aprendizagem e contribuir com as mudanças necessárias em sala de aula (gráfico 23). De fato, a utilização dos conhecimentos em sala foi o critério para estabelecer a maior/menor significância dos temas.

*“(A importância) depende do tema que vai ser abordado nessa formação. Educação especial, por exemplo, uma formação voltada a esse tema, eu acho que agrega alguma coisa, sim. É muita coisa que a gente não sabe e aprende ali, um pouquinho. É claro que a gente tem que continuar pesquisando a*

respeito. Mas é assim, vai depender do tema tratado. Tem alguns temas que são mais voltados a nossa realidade, mas, infelizmente, a boa parte não.” (Prof. E)

“Teve uma formação dada por uma moça do núcleo de Educação Especial, que deu para repensar muitas coisas... Por exemplo, até as minhas provas agora[...]. Ela falou do tipo de letra que seria ideal. A letra já modifiquei, eu desconhecia isso. A gente conhece só uma letra maior ou menor. Aí o que eu fiz: imprimi igualzinho para todos (os estudantes) e todo mundo gostou porque ficou aquela pela letra diferente, clara de ler. E eu, professora, assumi esse conhecimento, coloquei em prática outras coisas que ela falou. Mas eu concordo: depende muito do tema.” (Profª. K)

**Gráfico 28** - Tema ou curso mais significativo abordado nos encontros de formação contínua



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

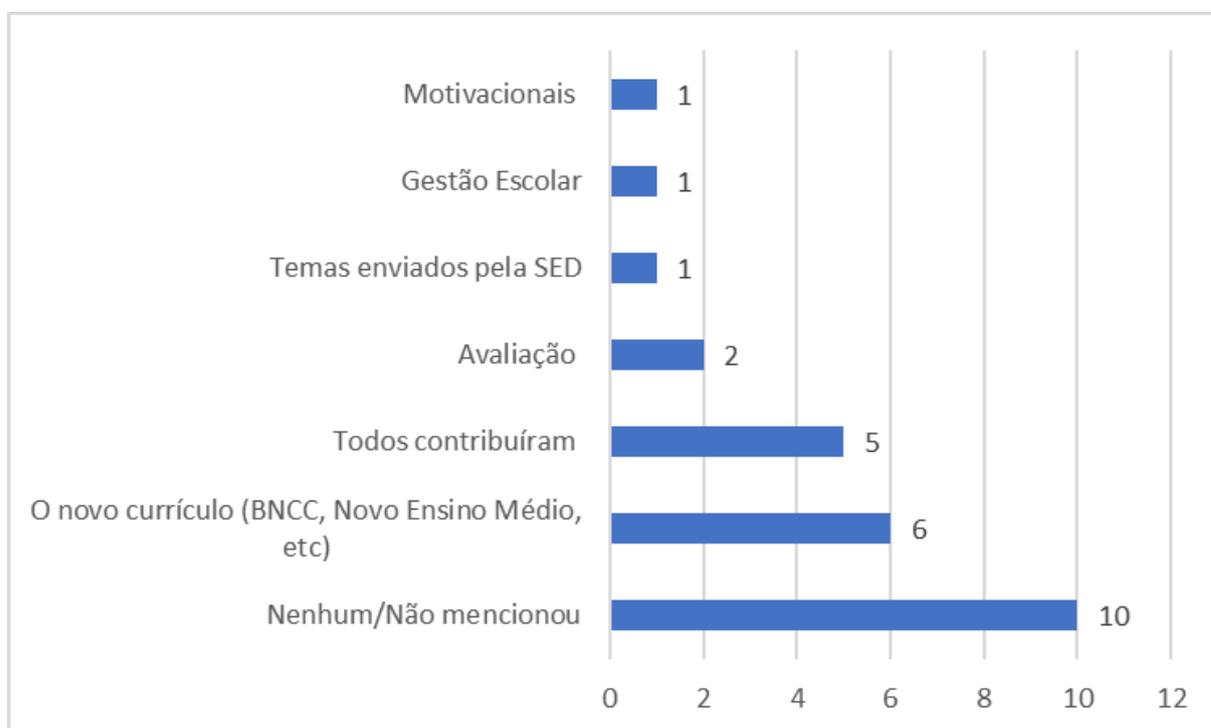
De modo contrário, sobre os temas abordados em formação contínua que não foram significativos para a prática pedagógica, 7 (sete) temas diversos emergiram e, surpreendentemente, 2 (dois) deles já haviam figurado na classificação de “temas significativos”, quais sejam: as formas de avaliação e o novo currículo (BNCC e o Novo Ensino Médio). Este dado nos remete à ampla subjetividade do assunto e se seria possível estruturar uma formação em serviço com uma certa discricionariedade de escolha nos encontros futuros, pois enquanto há estudos que contribuem para parte do grupo, para outros, os mesmos temas pouco vêm a acrescentar a seus conhecimentos. Pimenta (2002, p. 72-3, *apud* DOMINGUES, 2014, p. 67) salientou a importância da

implicação pessoal como um fator decisivo para as ações coletivas, incluindo os encontros de formação contínua que, por se caracterizarem como um processo compartilhado, durante a sua realização podem haver adesões e resistências de alguns membros da equipe. Do mesmo modo, a ambiguidade sobre a relevância (ou não) de determinados temas de formação também prevaleceu nas discussões do grupo focal.

*“Eu gostei muito da última formação que a gente fez. A gente fez um trabalho de planejamento colaborativo, interdisciplinar. Foi um dos mais produtivos que eu já participei de formação continuada. A área de linguagens trabalhou com a área de linguagens, matemática com matemática, ciências da natureza com ciências da natureza, ciências humanas e sociais trabalharam juntas e conseguimos fazer um planejamento magnífico sobre algumas ações pertinentes às avaliações diagnósticas.” (Prof. F)*

*“Na formação separada por áreas do conhecimento, achei que foi tudo muito rápido, muito engessado. A gente tinha uma lista das coisas que poderiam ser trabalhadas. Eu fiquei até um pouco exaltada porque eu falei: ‘gente, mas porque eu tenho que trabalhar isso aqui? Se olhando aqui, eu vejo um milhão de outras possibilidades?’ Aí me falaram: ‘Não. Mas o governo falou que tem que fazer isso aqui e pronto. É só isso, e acabou.’ Mas que formação é essa?” (Profª. K1)*

**Gráfico 29** - Tema ou curso que não foi significativo nos encontros de formação contínua



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Outrossim, também é relevante manter atenção às fragilidades desta pesquisa. 10 (dez) educadores, ou 38,4%, afirmaram que não puderam identificar ou que nenhum

tema trabalhado em formação contínua foi irrelevante para a sua formação, ou seja, todos contribuíram de alguma forma. Similarmente, 5 (cinco) docentes, ou 19,2%, indicaram que todos os temas tratados em formação foram significativos. Assim, foi detectado um total de 15 (quinze) sujeitos, ou 57,7%, que optaram pela absolutez nas respostas (todos os encontros contribuíram/nenhum encontro não foi significativo), com afirmações apenas positivas. Trata-se de mais da metade dos participantes, uma quantia muito elevada de aprovação, fato que nos leva a questionar se os docentes se sentiram realmente à vontade para expressar os seus pensamentos nos questionários sobre uma verdadeira ressignificação da formação contínua docente em serviço, “tornando-a um lugar onde os professores aprendem a profissão pela relação entre a teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula).” (DOMINGUES, 2014, p. 65).

Para aprofundar as razões deste ponto de vista, no grupo focal, o tema foi novamente colocado e muitas opiniões contrárias trouxeram à luz os diversos aspectos da formação contínua em serviço que não vão ao encontro das expectativas dos educadores e que não foram mencionados no “Questionário 2021”. Daí, também, emerge a relevância de um momento posterior de discussão coletiva para que todos pudessem expressar adequadamente as suas ideias. Dentre os aspectos não significativos, podemos citar a extensão das atividades de acolhida realizadas no início dos encontros que, sob a ótica dos participantes, são meramente motivacionais e desnecessárias à sua atividade pedagógica.

*“No meu entendimento, a formação deveria fornecer ferramentas pedagógicas para a gente lidar com a realidade da sala de aula, principalmente considerando as alterações que nós tivemos na base curricular. Por exemplo, a própria sugestão de trabalhar com metodologias ativas é algo que, na maioria dos cursos de formação universitária não é ensinado. A formação deveria fornecer ferramentas para isso. No entanto, a formação continuada que é ofertada pela SED se concentra basicamente em palestras motivacionais, o que em sala de aula não acrescenta [...]. Isso não se pode considerar uma formação, está mais para uma palestra.” (Profa. T)*

E, considerada em sua boa parte desnecessária, o tempo gasto para a participação nos encontros poderia ser melhor utilizado cumprindo a “demanda burocrática”, conforme mencionado, inerente ao trabalho docente. Além disso, as atividades passadas como “tarefa/dever de casa” sobre os estudos do encontro vêm a avolumar, ainda mais, a cobrança de preenchimento de documentos/papéis sobre o trabalho do professor.

*“(A formação) Traz a reflexão, você tem aquela parte motivacional. Só que, ao mesmo tempo, você tem um monte de coisa para fazer, burocracia... Ao mesmo tempo que vem a motivação, eu fico preocupada com aquele monte de papelada que eu tenho que produzir, que eu tenho que preparar... E assim eu me sinto ansiosa com aquilo tudo. É boa essa parte motivacional, só que os recursos que eu vou precisar fazer depois, é uma demanda muito grande de papelada. [...] Eu me sinto ansiosa. É o meu sentimento: eu tenho mais coisa para fazer”. (Profª. K)*

Outro ponto crítico foi a ausência de identificação com os temas dos encontros, já que os próprios professores não são consultados, sendo os assuntos impostos em âmbito estadual pelo órgão responsável, a Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da SED/MS e, no âmbito da escola, pela gestão escolar (direção e coordenação). Para tanto, outra solução apontada na discussão, além de um rol de temas para a escolha, seria um encontro de formação que partisse da escola e para a escola, com a seleção coletiva dos assuntos e com o trabalho de formadores locais que pudessem estrutura-los.

*“Se a gente, por exemplo, escolhe o tema, a gente se prepara para aquele tema, para discuti-lo, para aprofunda-lo. Não como é feito. Você chega aqui: ‘qual vai ser o tema de hoje?’ Ninguém sabe o que será apresentado, ninguém sabe qual vai ser a temática da formação continuada.” (Prof. E)*  
*“Se ele (governo estadual) não quiser ter esse trabalho (de montar uma formação mais específica), dê autonomia às escolas! As escolas têm a capacidade de criar essa formação. Acredito que sim, né?”. (Profª. K1)*  
*“Eu acho que para a formação, tinha que ter um grupo de professores formadores (nas escolas)”. (Prof. A1)*

A respeito de como é realizada a formação continuada no espaço desta escola estadual, 14 (quatorze) educadores, ou 53,8%, afirmaram que os encontros são satisfatórios, bem organizados e dinâmicos.

*“De forma eficiente preparando os docentes para a necessidades de mudanças na educação.” (Prof. A)*  
*“De forma bastante competente.” (Profª. L)*  
*“De forma proveitosa na grande maioria das vezes.” (Prof. R1)*

Em contrapartida, 5 (cinco) professores, ou 19,2%, concordam que, embora haja uma boa organização, existem diversas limitações que impedem o êxito satisfatório dos encontros de formação tais como: a falta de local apropriado, de materiais e o cumprimento de cronograma adequados. Relatamos algumas opiniões, a seguir:

*“Na escola Fernando Corrêa a execução da formação continuada é sempre bem elaborada pela equipe de coordenadoras, porém a escola não tem um lugar amplo e apropriado para as formações em geral.” (Prof. E)*  
*“São excelentes, às vezes o cronograma fica um pouco atrasado!” (Prof. F)*  
*“Muito bem organizado, porém ninguém interessado.” (Profª. E2)*

Se por um lado, é gratificante o reconhecimento da maioria do corpo docente, apesar dos obstáculos para a organização de encontros que realmente cumpram os seus objetivos, por outro lado, conforme já mencionado, uma das fragilidades da pesquisa é identificar nas falas a reflexão genuína, desprovida de resistências e de dissimulações. Para Domingues (2014, p.122), as resistências ao engajamento na formação contínua em serviço podem ser saudáveis na medida em que mobilizam a coordenação a pensar a buscar uma melhor articulação do projeto coletivo. Entretanto, a dissimulação não promove nem a mudança e nem a reflexão, pois dificulta as mudanças já que impossibilita o diálogo de forma clara e objetiva. Como solução, aponta que

dificuldades como essas, envolvendo o coletivo escolar sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, requerem do grupo o exercício de explicitar suas expectativas e um desprendimento do próprio desejo, que, quando publicado, passa a ser o de outros e pode assim ser modificado. (DOMINGUES, 2014, p. 122)

Conforme mencionado, a legitimação das expectativas individuais para o aprofundamento da construção da expectativa coletiva foi um dos trabalhos cumpridos, em discussão, pelo grupo focal. Novamente, muitas outras opiniões contrárias surgiram, apontando limitações tais como o curto espaço de tempo das formações e a ausência de troca dos saberes da profissão.

*“Já não dá mais, a gente está carregado de coisas para fazer, muitas atividades feitas por causa dos estudantes, um monte de Olimpíada, atividade extra... Então, para contribuir, seria isso: dar um espaço maior para a comunidade articular, conversar, para a gente poder avançar como individualidade dentro da escola.” (Prof. D).*

*“Eu acredito que a formação pode contribuir oferecendo espaço para estabelecer esses diálogos interdisciplinares. Por exemplo, pensando na questão de biologia, se quando a gente estivesse trabalhando a evolução e os colegas de humanidades estivessem discutindo o período Vitoriano, seria bastante interessante fazer esse encaixe e a formação poderia. É importante que o aluno compreenda qual foi o espaço, o período histórico que surgiu aquela ideia dentro do campo científico. Isso auxilia muito a compreender as razões que levaram os pesquisadores a investirem em determinado conhecimento. Qual foi o impacto para aquela sociedade? Esse momento de formação poderia permitir isso.” (Profa. T)*

Um momento para a troca de saberes da profissão poderia aprimorar o desenvolvimento de atividades extracurriculares que já ocorrem anualmente em áreas diversificadas com participações em eventos culturais e científicos, projetos de pesquisa, olimpíadas de diversas áreas do conhecimento, campeonatos de xadrez, concursos literários e de redação, jogos interclasses, clube de ciências e tecnologia, projetos de monitoria entre outras atividades de responsabilidade da gestão e da equipe pedagógica, envolvendo a comunidade escolar, ou em parceria com outras instituições

civis e governamentais, tais como a Defensoria Pública Estadual e da União, o Senado Federal, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Instituto Federal de Tecnologia (IFMS), Secretarias Municipais de Educação e Cultura, Meio Ambiente, Saúde e Sindicatos. Assim, seria importante repensar quais, entre os múltiplos projetos e eventos, realmente contribuem para expandir os limites estabelecidos pela matriz curricular, favorecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem coletiva, ao invés de serem atividades voltadas apenas para “carregar os docentes com atividades extras”.

Além disso, o argumento inicial verificado no formulário sobre a organização e da eficiência dos encontros de formação foi tratado por um viés extremamente oposto durante o grupo focal, emergindo as características de precariedade e total improviso.

*“A gente pensa é que é um improviso por parte do governo, não é isso? Chega com um tema e coloca lá. [...] A gente faz tanto planejamento, porque o governo não faz o planejamento dele antecipadamente, lá no começo do ano. Quais são os conteúdos que a gente quer abordar nas formações continuadas o ano todo?” (Prof. E)*

*“A formação chega na escola, por exemplo, na quinta e na sexta feira [...] a gente percebe que é uma coisa superficial, que se é obrigado a fazer. Então já vem pronto. Não dá nem tempo de a coordenação planejar, se organizar e estudar.” (Prof. A1)*

*“Sobre o planejamento, não é? Você pensa lá na frente... Eu, por exemplo, vou trabalhar a Ásia com os alunos. E aí, eu fiquei pensando: não é o ano de Copa do Mundo? Vamos trabalhar os países da Ásia que vão estar na Copa do Mundo. E aí você está em constante atenção com tudo. [...] Quando eu vou fazer o planejamento, eu já estou pensando no outro bimestre, como o aluno vai aprender, como ele vai absorver o assunto. E quando chega a nossa vez, de nós passarmos pela formação, é feito dessa forma (com improviso)” (Prof. K)*

Os professores têm razão em suas falas em pontos diversos. A superficialidade no estudo dos temas, a restrição do tempo, a falta de planejamento anual e ausência de correlação entre os assuntos, que não visa a um objetivo de aprendizagem específico ao final do ano letivo, desprovida de certificação aos participantes são fatos que, infelizmente, coincidem com a realidade e reafirmam a característica mencionada de uma construção aligeirada do conhecimento.

Por outro lado, quanto ao “improviso” bastante mencionado, acreditamos que, em parte, refere-se à forma de seleção e organização dos temas em nível estadual, por parte do órgão central. Nos limites da escola, os assuntos da formação são enviados com uma semana de antecedência, por meio de Circular Interna no Sistema E-doc MS, emitidos pela CFOR/SED, juntamente aos respectivos materiais em *Google Drive*. Existe convite para a participação, tanto nos grupos de *whatsapp*, verbalmente pela direção e a assinatura em lista de convocação. O tema é divulgado neste momento da convocação, com a solicitação dos materiais a serem trazidos pelos docentes (notebooks

e/ou celulares, por exemplo), quando necessários. Os materiais enviados pela SED/MS são estudados pela coordenação, impressos com antecedência e separados por grupos. O ambiente é previamente organizado para acomodar a todos, da melhor maneira possível, ainda que em condições precárias, distantes das ideais.

A ausência de um espaço adequado é um fator importante. Em 2020, a escola obteve R\$ 38 mil reais em emenda parlamentar destinados à reforma do prédio, mas embora a estrutura física geral se apresente como um local bastante amplo, ainda não há um local reservado às palestras, reuniões de pais, momentos de formação contínua, apresentações culturais, cursos, formaturas, havendo necessidade da construção de um anfiteatro para um melhor apoio pedagógico. Tais reuniões, principalmente os momentos de formação contínua em serviço, ainda ocorrem em espaços improvisados como, por exemplo, na sala de vídeo, na biblioteca, na quadra coberta, no pátio ou nas salas de aula. Como consequência, há a constante necessidade de adaptação dos recursos midiáticos, de reorganização das mesas e cadeiras, dos materiais a serem utilizados, tendo em vista proporcionar momentos de reflexões e discussões condizentes a um espaço de estudo apropriado. Então, o “improvisado” também está relacionado à falta deste espaço específico para os estudos.

*“A gente não tem um local adequado. A gente não tem um lugar climatizado, equipado para que as formações aconteçam, como teriam que acontecer de fato. O que a gente faz aqui é um verdadeiro milagre. Amontoa um monte de professores dentro de uma sala, cada um senta como pode, carrega a sua própria cadeira, vai lá montar o equipamento... Tem um monte de desafios antes de começar a formação, que é fazer a caixa de som funcionar, fazer o vídeo rodar, fazer o projetor funcionar legal. A gente perde um tempo enorme com a parte técnica. A gente não tem um local adequado e merecemos esse local. A escola faz por merecer um ambiente legal, não só para os professores, mas para todos os alunos da escola.” (Prof. E)*

**Figura 10:** Formação Continuada/Sala de Aula 2022



Fonte: Arquivo Pessoal

Ademais, também acreditamos que o “improvisado” das falas está relacionado à superficialidade dos encontros, talvez devido ao preparo e estudo ainda insuficiente dos formadores da escola. Acrescenta-se a este fator a ausência de um planejamento anual por parte da CFOR/SED, com temas sequenciais, com conteúdos direcionados ao público da escola em específico, com materiais que poderão ser utilizados posteriormente nas aulas, com certificados que habilitem os docentes a concorrer nos certames de concursos públicos, ou seja, em um programa realmente consistente de formação.

**Gráfico 30 -** Como é realizada a formação contínua neste espaço escolar



Ao se pensar na formação contínua a ser realizada no ano seguinte, os professores refletiram sobre os temas considerados mais relevantes para contribuir com sua atuação. Uma quantia de 9 (nove) educadores, ou 34,6%, consideram relevante continuar o trabalho de estudo sobre o Novo Currículo (BNCC).

*“O Novo Ensino Médio, BNCC [...]” (Profa. K)*

*“Creio que, pela nova perspectiva do Ensino Médio, deveríamos ter cursos que ajudem a lidar com os Itinerários. Coisas práticas e úteis ao trato do trabalho pedagógico, condizentes com a estruturação interna da escola.” (Profa. I)*

Percebemos o quanto é recorrente o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já mencionado entre os mais/menos significativos em formação contínua. Este dado demonstra que muitas dúvidas permanecem, embora o Novo Currículo esteja em vigência há, aproximadamente 5 (cinco) anos.

Da mesma maneira, o assunto “metodologias ativas” é frequentemente mencionado, figurando anteriormente nas categorias “o que a formação deve contemplar” e “temas significativos da formação contínua”, dando ênfase à urgência de sua implementação, em adequação às necessidades docentes, pois “a proposta de formação centrada na escola, quando há um investimento no coletivo escolar, valoriza os saberes e experiências dos educadores e propõe a reflexão sobre a prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente.” (DOMINGUES, 2014, p. 116). Sobre esta necessidade, os educadores sugeriram:

*“Temas que possam ser aplicados na escola, novas metodologias.” (Prof. R1)*

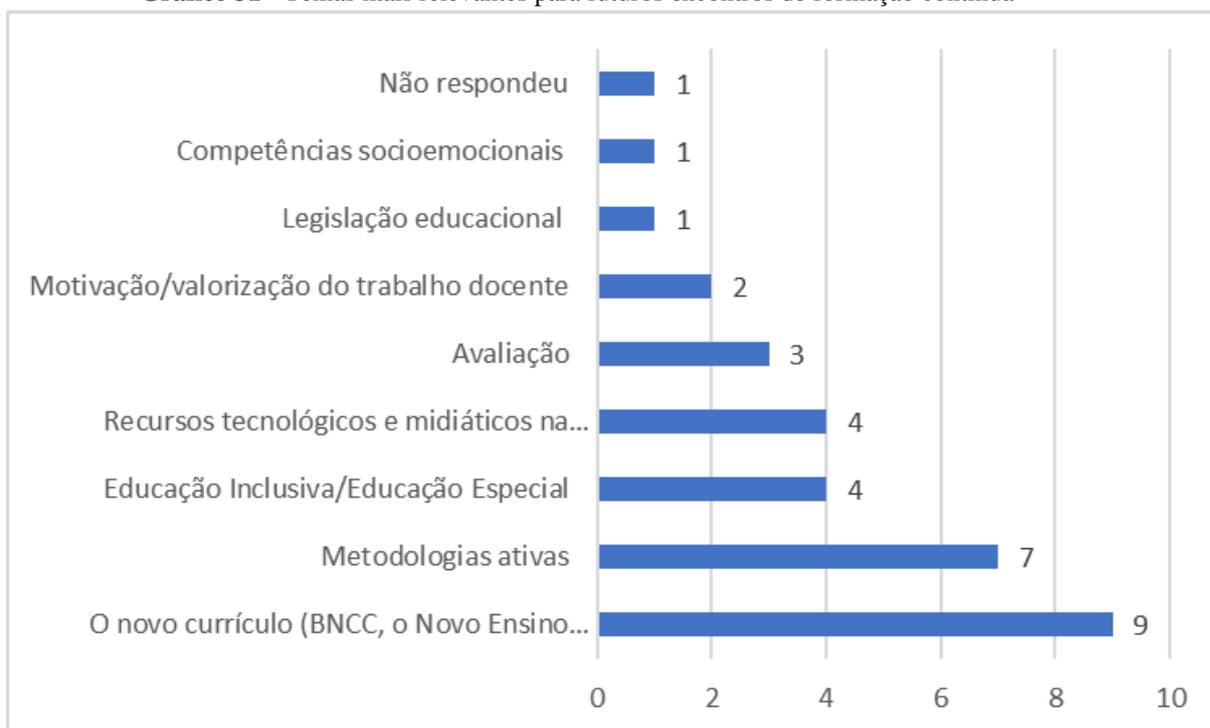
*“Metodologia ativas, ensino híbrido e novas tecnologias no ensino/aprendizagem.” (Prof. L2)*

*“Práticas pedagógicas e de laboratório.” (Profa. T)*

Em suma, os temas que se apresentam como mais relevantes a serem estudados em formação contínua são, principalmente aqueles que não foram tratados na formação inicial e que, pela evolução do contexto histórico, emergem como novos desafios para a educação. Ou temas que foram tratados de maneira muito breve na grade curricular do curso de graduação. Conforme a opinião de um professor participante:

*“Sobre o currículo, ocorreu uma mudança recente. Na época que eu fiz a graduação, não tinha a obrigatoriedade de libras nos cursos de licenciatura e, agora, eles incluíram no currículo libras também. Então é uma coisa que, para quem se formou na minha época, teve que ir atrás e procurar alguns cursos específicos para o atendimento.” (Prof. R)*

**Gráfico 31** - Temas mais relevantes para futuros encontros de formação contínua



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre as contribuições da formação contínua para potencializar um trabalho coletivo que vai além daquele com outros professores e com a equipe de gestão, mas que também possa fortalecer a relação com as famílias, para os participantes, a falha não está no subsídio que os encontros, em si, poderiam fornecer. A ausência/insuficiência do acompanhamento dos pais/responsáveis, de modo geral, é o primeiro fator que necessita de mudanças a fim de alcançar um melhor desempenho dos estudantes. Desse modo, neste ponto, não seria uma falha/falta de contribuição dos encontros a organização de um trabalho coletivo para a aproximação das famílias do ambiente escolar, pois os próprios pais/responsáveis dos estudantes que mais necessitam do acompanhamento das famílias parecem relutar a esta participação.

*“Voluntariamente não (vêm), os pais vêm quando só quando são obrigados a vir” (Prof. E)*

*“Geralmente, os pais que mais participam são os pais dos alunos bons, que andam sozinhos. Eu acho que já é um reflexo da participação dos pais. Aqueles que a gente precisa da participação da família, justamente, a gente não tem.” (Profa. K1)*

*“Às vezes, a maioria das famílias entende que a escola é o depósito do filho, que a escola tem que se virar com o filho. A própria lei fala que é dever do estado, da família e da sociedade. Muitas vezes, na maior parte das famílias, esses pais não querem saber se filho está aprendendo, como está aprendendo, se desenvolvendo”. (Prof. F)*

Além da relação com as famílias, ao analisar se as condições materiais potencializam a formação docente nesta escola, além da falta de espaço adequado já mencionada, os professores indicaram que os fatores salariais e de infraestrutura são as maiores barreiras para o exercício pleno da profissão, sendo que o preparo do docente em formação talvez pouco faria para superá-los. São condições que exigem melhorias mais amplas, que envolvem toda a carreira do magistério e que necessitam de mudanças significativas.

*“Eu acredito que a questão salarial também influencia (na formação), porque a partir do momento que você provoca uma ruptura na classe, onde você tem profissionais com o mesmo nível de formação, ou às vezes, até com grau de formação maior, mas que recebem um salário inferior aos seus pares, você acaba desestimulando o trabalho em equipe. São profissionais que estão dedicados à mesma causa, que buscam um objetivo comum, porém remunerados de forma distinta e sem qualquer razão justificável. Então, isso desestimula a participação desses profissionais (nas formações), mesmo que eles trabalhem aquém do que é reconhecido pelo órgão gestor da Secretaria de Educação. Então, eu acho que a questão salarial influencia sim, mas de maneira negativa. (Profa. T)*

Quanto “a ruptura na classe” provocada por remunerações distintas, a docente fez referência à Lei Complementar nº 266 de 11 de julho de 2019, que alterou, acrescentou e revogou dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. A normativa estabelece que

Art. 17-B. A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes:  
I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional;  
II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado;  
**III - não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2, grifo nosso)**

A lei criou uma diferenciação entre os salários que são pagos aos professores efetivos e convocados, em uma redução de 32% na remuneração destes últimos. Esta medida discriminatória contrariou o Piso Nacional, sendo analisada e aprovada na Assembleia Legislativa por 14 votos a 7, sob o governo ainda vigente de Reinaldo Azambuja (PSDB). O corte salarial prejudicou a renda mensal dos docentes e prejudicou os recursos individuais que poderiam ser investidos em seu desenvolvimento profissional.

*“Para o professor fazer uma especialização, um curso fora, em São Paulo, você precisa de dinheiro e recursos. Você tem gastos com gasolina, tem que pagar a mensalidade do curso, que não é barato, há todo um investimento*

*por trás... E quando nós, professores, queremos fazer esse tipo de investimento, acabamos esbarrando na questão do salário. O salário hoje do professor está defasado em mais de 50%. A gente não consegue investir (em formação) porque o salário mal dá para pagar as contas. Hoje, a inflação está altíssima e com um salário tão desigual, como você quer que o professor se aperfeiçoe? Como você quer que ele busque recursos para potencializar a educação? Se eu quero ter uma educação de qualidade, eu tenho que dar os meios para que esses profissionais se capacitem.” (Prof. F)*

Por conseguinte, estes dois obstáculos: a baixa remuneração docente (que também reflete no exíguo investimento em formação dos professores por parte do setor público) e a falta de verbas para a escola pública (para melhorar os equipamentos tecnológicos, a climatização das salas, disponibilizar bons livros didáticos, dispor em número aceitável os estudantes adequadamente em sala, etc) indicam a falta de ações para o desenvolvimento da Educação Básica que se perpetua durante diferentes governos, em diferentes épocas. Fato que nos leva a crer que o Projeto da Educação Brasileira ainda não é pensado e nem executado por aqueles que realmente vivenciam o ensino da escola pública e trabalham para concretizar as suas contribuições para a sociedade.

*“As duas questões são importantes: o salário e a infraestrutura. Eu acho que a escola ainda está no século XX e a sociedade evoluindo cada vez mais... Isso tudo impacta. Se for falar de tecnologia, então, a gente está bem aquém do que poderia proporcionar para uma melhor educação para todos. Um dia, um colega comentou ‘conforme o salário, é o tipo de aula que você dá’. Então, se você ganha um pouco, o incentivo é menor... Tudo esbarra na questão salarial, que é muito importante, e também na infraestrutura. A nossa cidade é muito quente, as nossas salas não têm ar condicionado, são superlotadas. Parece que interesses externos fazem o projeto da educação não caminhar no sentido do progresso. Se a gente tivesse melhores salários e infraestrutura melhor, certamente teria um impacto muito maior no social. Eu acho que faz parte de um grande projeto deixar a gente sempre nessa crise, então faça com o que tem, faça com o que dá, e vai passando...” (Prof. D)*

Para o final desta seção, selecionamos as características mais representativas para construir a síntese da atuação profissional docente do Ensino Fundamental II na escola investigada, conforme a influência organizacional da rede na qual está inserida. Seguem as conclusões, a seguir.

#### A Atuação Profissional do Professor Inserida no Ambiente Organizacional da Rede Estadual

- 69% dos professores possuem vínculo apenas com a escola pesquisada;
- 38% possuem 40 horas por semana de carga de trabalho (carga integral);

- 50%, possuem vínculo de trabalho com contrato temporário;
- 88% realizaram uma formação acadêmica além da graduação inicial, porém apenas um docente atingiu o nível de doutoramento;
- 65% concluíram um curso de pós-graduação ou especialização, sendo que 65,2% a cursaram em rede privada;
- 30% concluíram os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (especialização/mestrado/doutorado) entre os anos de 2016 e 2020;
- 52% dos professores perfizeram a graduação complementar de modo presencial;
- 73% dos educadores realizaram cursos de formação contínua por buscarem novos conhecimentos;
- 80% participaram de congressos e/ou palestras online nos últimos 3 anos;
- No questionário, 57% afirmam que a formação contínua contribui para melhorar a prática pedagógica, mas, no grupo focal, todos afirmaram que não contribui, efetivamente;
- 54% acreditam que os conhecimentos da formação reportam a conhecimentos teóricos, que não mantêm correlação com os desafios da atividade pedagógica vivenciada em sala de aula, dado reafirmado no grupo focal;
- 80% se sentem melhores preparados para lecionar as metodologias das próprias disciplinas aos temas transversais;
- 42% consideraram significativos os estudos sobre as metodologias ativas;
- No questionário, 57% acreditam que todas as formações contínuas na escola contribuíram com a sua prática, mas no grupo focal, todos afirmaram que as formações não atenderam a este fim;
- 53% afirmaram em questionário que os encontros são satisfatórios. No grupo focal, os professores afirmaram que poucos temas são, pois a maioria não atende às suas necessidades;
- 34% consideram relevante, nos próximos encontros de formação, continuar o trabalho de estudo sobre o Novo Currículo (BNCC);
- A falta de um espaço adequado para os encontros; o preparo insuficiente dos formadores na escola; a ausência de um planejamento anual de formação por parte da CFOR/SED, com temas sequenciais, com conteúdos específicos à escola, com materiais para o uso em sala, com certificados que habilitem os docentes pontuarem nos certames de concursos públicos são deficiências que

conferem um caráter de “improviso” e de superficialidade à formação contínua em serviço;

- O pouco acompanhamento familiar na aprendizagem dos estudantes, a redução salarial dos professores contratados e a infraestrutura precária da escola pública são as principais limitações para o exercício da profissão, mas, embora a formação contínua em serviço pode oferecer subsídios para pensá-los e contorná-los, apenas os encontros, em si, não são suficientes para superar tais limitações.

Conclui-se por reconhecer que a formação contínua nesta escola poderia lograr melhor êxito se: 1. Ocorresse com maior frequência, em oposição ao “curto espaço de tempo” detectado, aproveitando a sua realização ao longo das horas-atividade, sendo organizada para que docentes das mesmas disciplinas possam se encontrar para intercambiar saberes, já que a maior parte do grupo cumpre jornada integral e leciona apenas na escola pesquisada; 2. Trabalhasse anualmente as normas do Regimento Interno e dos valores internos compartilhados em sua *cultura escolar* específica, já que o corpo docente se renova a cada ano letivo; 3. Fosse coerente com as dinâmicas da rede estadual de ensino (livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, recursos midiáticos e tecnológicos disponíveis, etc) e, ao mesmo tempo, coerentes com os desafios da atividade pedagógica vivenciados em sala de aula (estudantes com deficiências, estudantes com dificuldades de aprendizagem, etc); 4. Trabalhasse, também, os temas transversais que perpassam cada o currículo; 5. Oferecesse a possibilidade de escolha dos temas de identificação coletiva, mediante um rol de assuntos já selecionado pela SED, ou construído pela equipe formadora (coordenação pedagógica/direção) da unidade, em uma formação que partisse da escola e para a escola; 6. Estivesse articulada à formação contínua fora do espaço escolar, mas desde que sejam ampliadas as oportunidades aos docentes (como licença remunerada, posterior incentivo salarial, progressão funcional por grau de habitação até o doutoramento, etc) para o incentivo na busca de formação nas Instituições de Ensino Superior, mas que a oferta ocorra, preferencialmente, em universidades públicas, já que a minoria teve a oportunidade de frequentá-las na pós-graduação; 7. Fortalecesse a relação com estudiosos/especialistas da comunidade local, quando a coordenação pedagógica assumir o domínio insuficiente de um determinado campo de conhecimento para promover um debate de melhor qualidade; 8. Contasse com um espaço de estudos

apropriado para tanto; 9. Mantivesse uma sequência coerente de estudos entre os temas, em cronograma previamente organizado no início do ano letivo, com materiais específicos que pudessem ser aproveitados em sala e com certificação ao final aos participantes; 10. Pudessem fornecer apoio eficaz para o trabalho com o novo currículo (BNCC e Novo Ensino Médio), pois encontros anteriores já o abordaram, mas muitas dúvidas ainda prevalecem, embora sejam passados meia década de sua implantação.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Recria tua vida sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. (Cora Coralina)<sup>30</sup>*

A importância da formação contínua em serviço como um dos meios para fortalecer a identidade docente e, conseqüentemente, da unidade escolar, além de constar nos aportes teóricos também se fez muito presente no discurso dos professores participantes da pesquisa. Porém, reiteramos que a formação deveria partir, primeiramente da identificação das necessidades dos sujeitos e ser construída enquanto um processo planejado, de atividades sequenciais e significativas para que, ao final, tenhamos como resultado o fortalecimento do trabalho coletivo e a qualidade no ensino.

*“Você não pode engessar um processo por causa da singularidade. Cada escola tem uma identidade, cada região. É de extrema importância essa especificidade da formação. [...]É isso: trazer a oportunidade para a escola ter a sua identidade firmada nesse processo de formação. Sem um processo de formação com identidade, fica-se superficial. Nós queremos criar pilares profundos, que toquem realmente nesse aluno em sua formação, em sua comunidade. Esses fatores são de extrema importância para que esse aluno tenha uma educação de qualidade e eficaz. (Prof. F)*

Após o desenvolvimento da pesquisa foi possível reunir subsídios para a *Construção de Princípios para uma Proposta de Formação Contínua em Serviço Significativa*, que poderão contribuir com a organização de encontros de formação contínua em serviço mais significativos no espaço investigado. Seguem, a seguir, tais considerações.

**1. A formação contínua em serviço exige a vivência do *continuum*.** A formação docente em serviço sempre será contínua (e não continuada), pois o desenvolvimento ocorre ao longo do exercício da profissão, da vivência docente. Os professores, em sua maioria, buscam a formação contínua para aprimorar seus conhecimentos, adquirir novos saberes e se apropriarem de novas metodologias que respondam aos desafios da educação, já que estes emergem juntamente às mudanças pelas quais passa a sociedade. As mudanças sociais exigem mudanças éticas, didáticas e pedagógicas no fazer escolar. Daí, depreendem-se dois polos de ação: as escolas devem oportunizar ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional e os docentes devem assumir o compromisso com a sua postura epistemológica permanente. A formação contínua, mesmo em serviço, continua sendo muito identificada com o acúmulo de cursos, fato que precisa ser revisto. O excesso de cursos pode alterar o discurso dos professores, mas

---

<sup>30</sup> CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 7.ed. São Paulo: Global, 2001.

modifica pouco a sua prática pedagógica, ou seja, o indivíduo torna-se capaz de produzir um discurso progressista, mas ainda lecionar aulas retrógradas.

2. **A formação contínua em serviço exige uma “base sedimentada em pilares profundos”.** Os temas da formação contínua em serviço devem estar atrelados às práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Uma boa graduação em licenciatura fornece as bases para que os docentes possam, posteriormente avançar em seus estudos e esta formação complementar deve estar estritamente relacionada à atualização curricular, às reais necessidades dos contextos e ambientes escolares ou a conhecimentos pouco estudados durante formação inicial, mas que se impõem como exigências para a atuação profissional. A identificação pessoal dos professores com os assuntos da formação é o ponto de partida para estimular a mobilização de seus saberes e esta identificação é orgânica, principalmente, quando a formação encontra sentido em suas vivências pessoais.

3. **A formação contínua em serviço significativa exige melhoria na práxis.** Quanto maior a integração teoria-prática, mais significativos são os encontros da formação. Os conhecimentos práticos e teóricos devem se integrar para produzir a mudança na práxis pedagógica. Segundo os sujeitos participantes, a formação inicial e contínua são frequentemente generalizadas, desvinculadas da prática, com conteúdos programáticos gerais direcionados a todo o estado. Contudo, não se trata de se limitar ao tecnicismo, mas compreender que o cotidiano escolar exige que se coloquem determinados saberes em ação, e a própria sala de aula é fonte de conhecimento, análise e reflexão sobre a ação para, posteriormente, sistematizar novos saberes, em um movimento dialético de produção dos fazeres da profissão. Por esta razão, justifica-se a demanda atual de aprendizagem do grupo sobre o uso de metodologias ativas e os novos currículos (Base Nacional Comum Curricular, Novo Ensino Médio). Desse modo, a formação contínua em serviço, a rigor, é quase sinônimo de pesquisar a práxis docente: problematizando, analisando, propondo e mudando. Produção de conhecimento que reflete em mudanças nas *práxis*.

Se os encontros incluem longas atividades motivacionais de acolhimento/introdução, estes não são suficientes para estimular consciências críticas capazes de modificar autonomamente a sua prática. São considerados meras “perda de tempo”, com mais uma “demanda burocrática de preenchimento de documentos”, ao

final. Questionamos, então, quais estratégias de ensino-aprendizagem em formação seriam mais coerentes com pedagogias críticas e progressistas?

**4. A formação contínua em serviço exige a estruturação de um trabalho colaborativo entre os pares.** Valente (2020) reconhece a existência do saber profissional do professor, enquanto um repertório de saberes próprios ao ensino, com singularidade distinta de outros campos de trabalho. Para o estudioso, o profissional da docência precisa articular dois saberes necessários: o objeto de ensino (o conteúdo a ensinar aos alunos) e o saber de formação (as ferramentas que o professor utilizar para o exercício da docência em determinada época). Estes dois saberes para a docência podem ser passíveis de sistematização por meio da análise das experiências docentes dispersas em documentação variada (cadernos, avaliações, etc) que fixam registros sobre as práticas dos professores, em um trabalho reflexivo de reconstrução do conhecimento mobilizado. A sistematização é, portanto, um movimento de objetivação. Quais consensos pedagógicos emergem dos documentos e caracterizam o ofício do ensino em cada disciplina? Tendo em mãos a objetivação destes saberes, o trabalho colaborativo entre pares em formação será efetivo quando proporcionar o tempo/espço adequados para que os docentes das mesmas disciplinas/áreas de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, possam dialogar, refletir e avançar sobre os aspectos da própria prática.

**5. A formação contínua em serviço exige planejamento, diagnóstico e individualização.** Planejamento: a formação continuada em serviço deve ser materializada em programas sistematizados em cronogramas anuais sequenciais ou, até mesmo, modulados para a escolha do professor, mas que contenham objetivos específicos ao seu fim relacionados à melhoria atuação profissional, sendo este resultado passível de ser detectado e certificado. Diagnóstico dos saberes: previamente ao engajamento em cada programa de formação, faz-se necessário identificar os saberes pedagógicos já consolidados pelos docentes e quais se apresentariam como um avanço em novos conhecimentos. Individualização: aprender e ensinar não são processos homogêneos em todas as unidades escolares, embora pertencentes à mesma rede. Conhecer as características materiais, relacionais, contextuais, ou seja, as crenças e práticas institucionais de cada grupo de professores é necessário para adaptar os programas de formação ao contexto em que estes docentes trabalham. Para tanto, faz-se

necessário conceber os sujeitos não como meros consumidores e executores de cursos emanados do órgão central, mas como indivíduos capazes de gerar seus próprios princípios educativos, fomentando a sua discussão e participação.

**6. A formação contínua em serviço exige coerência com o sistema organizacional.** A formação docente é mais efetiva quando articulada com as demais políticas das redes escolares, com as demandas formativas dos professores, com a infraestrutura para o suporte pedagógico, com o plano de carreira e progressão salarial e com um trabalho voltado para o fortalecimento das relações entre a escola e as famílias. No espaço investigado, a carga horária é, na maioria das vezes, cumprida em tempo integral (40 horas/semana) com poucas horas-atividades para estudo e poucos encontros de formação em sábados letivos (6 em 2022, por exemplo). A aprendizagem seria melhor se os professores tivessem a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a sua atuação. Além disso, nem todas as titulações em nível de pós-graduação são reconhecidas para fins de incentivo salarial; a redução da remuneração dos professores contratados em nível estadual também restringiu iniciativas individuais de formação/fruição cultural e intelectual fora do espaço escolar.

A pouca participação das famílias no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, cenário comum na organização social contemporânea em que ambos os pais necessitam trabalhar; a precariedade/ausência dos materiais didáticos e tecnológicos, tanto para o trabalho em sala, quanto para a formação do professor são obstáculos que se impõem para o alcance da excelência do ensino público. Todos estes desafios devem ser debatidos em formação e considerados para mobilizar o fazer pedagógico da coletividade, encontrando melhores meios para contorná-los, mas, cientes de que apenas Políticas Públicas do Estado adequadas serão realmente eficazes para superá-los totalmente.

Ao término dessa pesquisa, espera-se que a análise possa trazer subsídios para aprimorar futuras formações na escola e, também, se abrir como um campo de possibilidades para a investigação de outros questionamentos que dela surgem: como estruturar um programa de formação contínua em serviço que contemple (ao menos, minimamente) as necessidades elencadas? Se existem saberes individuais e heterogêneos, seria possível diagnosticar quais deles os professores já dominam/não

dominam? Como organizar um programa de formação em serviço que dê a liberdade de escolha dos temas a serem estudados a cada sujeito?

Acreditamos, ainda, que os princípios enumerados se encontram em aberto e, por isso, convidamos os demais professores que, eventualmente, entrarem em contato com esta pesquisa, a acrescentarem novas ideias, questionamentos, ou seja, a pensarmos, recriarmos e (mais importante) executarmos coletivamente a construção de nossas pessoas-professores, de nossa profissão e de nossas escolas.

*Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.*

*Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que hão de vir [...]»<sup>31</sup>.*

---

<sup>31</sup> CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 7.ed. São Paulo: Global, 2001.

## REFERÊNCIAS

ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente.** 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas)

ALMEIDA, Rita Cleide Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, Condição Humana e Dimensão Estética. EccoS Revista Científica, núm. 43, maio-agosto, 2017, pp. 97-113. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. *In:* AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71552463007.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em 02 jun. 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95 – 103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Entrevistando. *In:* REYS, C.R; MONTEIRO, H.M. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional.** São Carlos: UABUFScar, 2010. p.33- 61.

AVELEDO, Edilene Aparecida Barros da Silva. **O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?** 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21529/2/Edilene%20Aparecida%20Barros%20da%20Silva%20Aveledo.pdf>. Acesso 11 nov. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal. Porto Editora, 1994. p.48-52.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM.** Brasília: MEC, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020.

CAMERINI, Neila Carla. **Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em educação (PPGE), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1912>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CANÁRIO, Rui. A escola, o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1998. p. 9-28.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: Edufmt, 2005.

COELHO, Ideu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986. p. 31-49.

COHN, Gabriel. **O Sentido da Ciência**. *In*: COHN, Gabriel (org.). Max Weber. São Paulo: Ática, 2006. p. 7-12.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (Org). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 9-12.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga.; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: UFMG, 2002, p.1-26. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/4-grupo-focal-texto-4.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DAL ROSSO, Sadi. Condições estruturais de emergência do associativismo sindicalismo do setor de educação. Leitura a partir de dados censitários brasileiros. *In*: SEMINÁRIO DA REDE ASTE, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]** Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Rosso1.pdf>. Acesso em: dez. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola. *In*: DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-147.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2216/1859>. Acesso em: jun. 2021.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Mantovani; SILVA, Ligiani Aparecida da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022, p. 1-27. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670364. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Necessidade/Atualidade da Pedagogia Crítica: Contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 25, n. 2, p. 154-170. maio/agosto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 17-24.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília: Cortez, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999. p. 17-192.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008 v. 13, n. 37, p.57-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://goo.gl/cJs9K1>. Acesso em: jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 17-22.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 121-135.

GINSBURG, Mark. Professores e profissionalismo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROOM.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Formação da Cultura**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982. p. 3-23.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo Focal e o Conhecimento sobre a Identidade Profissional dos Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.) **Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com Objetos Complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 149-163.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-59.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa. 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2935\\_1248.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2935_1248.pdf). Acesso em março 2021. p. 2002-2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katlysis**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Necessidades Formativas Docentes como Subsídios para uma Política de Formação Contínua em Serviço. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MILITÃO, Sílvio César Nunes; LIMA, Vanda Moreira Machado (Org.). **Políticas Educacionais e qualidade da Escola Pública**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 127-154.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8957>. Acesso: jan. 2021.

MARANGONI, Ana Maria Marques Camargo. Questionários e entrevistas: algumas considerações. *In: Praticando geografia: técnicas de campo e laboratório*. In: VENTURI, Luis Antonio Bittari (Org.) São Paulo: Oficina de Textos, 2005, p. 167-174.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In: MARIN, Alda Junqueira. Textos de Alda Junqueira Marin, Professora*. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2019. p. 105-115.

MARTINS, Filipe Ferreira. **A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí / RJ sob a ótica de seus (não)participantes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46746/46746.PDF>. Acesso em: nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, SED/MS, 2019. (Série Currículo de Referência; 1). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MSV28.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico: Campo Grande, MS, n. 8.828, p. 6-15, 26 dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 277, de 15 de outubro de 2020**. Altera a redação e acrescenta dispositivos na Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico: Campo Grande, MS, n. 10.303, p. 2-20, 16 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019**. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico: Campo Grande, MS, n. 9.942, p. 2-7, 15 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial: Campo Grande, MS, n. 10.709, p. 215-247, 16 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 2.799, de 08 de novembro de 2013**. Dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades

Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Secretaria de Educação, SED/MS, 2013.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008 (Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. vol.17, n.3, 2012. versão impressa ISSN 1413-8123. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em: fev. 2021.

MIZUKANI, Maria da Graça Nicoletti. Abordagem Sócio-Cultural. *In: Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 85-103.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2004. p. 21-30.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do *Google Forms* na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas. vol. 6 n.12, p. 371-380, 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Professor se Forma na Escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: dez. 2021.

PACHECO, José Francisco de Almeida. A Escola não é um Edifício, são Pessoas, diz idealizador da escola da Ponte. **Agência Brasil**. [S. l.]: abr. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>. Acesso em: nov. 2021.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função do(a) professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In: GIMENO SACRISTÁN. J.; PÉREZ GÓMEZ, A.L. Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.353-373.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade e conceito. *In*: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin: Ceará: UECE, 2018. p.113-124.

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

SANTOS, Lidiany dos. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, MG, v. 16, n. 35, p. 121-123, ago./dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SILVA, Célia Regina da. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. São José do Rio Preto, 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181324>. Acesso em: nov. 2021.

SILVA, Marineide Oliveira da. DIAS, Romualdo. **Escola rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945-1965)**. Rio Claro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, 2018. Mesquita Filho, UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154026>. Acesso em: nov. 2021.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SMITH, Louis M. **Frederic Skinner**. Tradução e organização: Maria Leila Alves. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Investigación sobre la Historia del Saber Profesional de los Docentes que Enseñan Matemáticas: Interrogatorios Metodológicos. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020). São Paulo. Vol. XLI, p. 900-911, jun. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p900-911.id827>. Acesso em: jul. 2022.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO 2021

Questionário de investigação do PERFIL DOCENTE em consonância com as necessidades formativas, aplicado entre as datas de 13/12/2021 a 26/12/2021.

### **NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES: CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA SIGNIFICATIVA**

**Tays Fonseca**

**Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima**

**Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP) - Presidente Prudente (SP)**

Caro professor (a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós- Graduação da FCT-UNESP que tem como objetivo analisar as necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos).

Em uma das etapas da pesquisa, vou elaborar o PERFIL DOS PROFESSORES que atuam na escola. Para tanto, solicito sua ajuda respondendo a esse questionário.

Agradeço, antecipadamente, a sua disponibilidade em me auxiliar. Muito obrigada.

Qualquer dúvida estou à disposição para esclarecimentos.

Tays Fonseca.

#### **DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

- Idade:  
 20 a 24 anos                       35 a 39 anos                       50 a 54 anos  
 25 a 29 anos                       40 a 44 anos                       55 a 69 anos  
 30 a 34 anos                       45 a 49 anos                       60 a 64 anos
- Gênero  Feminino  Masculino
- Estado civil  Solteiro  Casado  Viúvo  Divorciado  Outro
- Filhos  Não  Sim. Quantos? \_\_\_\_\_
- Em qual cidade você nasceu? \_\_\_\_\_
- Você tem alguma deficiência?  Não  Não desejo responder  Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Assinale os locais, atividades culturais ou de lazer que você frequenta habitualmente:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Atividades artesanais                 | <input type="checkbox"/> Grupos de estudo/pesquisa                                  |
| <input type="checkbox"/> Atividades esportivas                 | <input type="checkbox"/> Movimentos culturais                                       |
| <input type="checkbox"/> Bailes/Bares                          | <input type="checkbox"/> Museu  |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca                            | <input type="checkbox"/> Parque de diversão/circo                                   |
| <input type="checkbox"/> Jogos de futebol/basquete/vôlei/tênis | <input type="checkbox"/> Parque ou praça públicos                                   |
| <input type="checkbox"/> Centro Cultural                       | <input type="checkbox"/> Sarau  |
| <input type="checkbox"/> Cinema                                | <input type="checkbox"/> Show   |
| <input type="checkbox"/> Clube/Rancho                          | <input type="checkbox"/> Teatro   |
| <input type="checkbox"/> Igreja/Templo/Terreiro                | <input type="checkbox"/> Outro. Especifique o tipo de local/atividade/evento: _____ |

8. Qual foi o último livro que você leu? Quando?

\_\_\_\_\_

9. Qual foi o último filme a que você assistiu? Quando?

\_\_\_\_\_

10. Na sua casa, você tem acesso à Internet? ( ) Não ( ) Sim. Especifique o tipo de conexão. \_\_\_\_\_

### DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – ATUAÇÃO DOCENTE

1. Você leciona qual disciplina para os anos finais do ensino fundamental nesta escola de educação básica? (se necessário, selecione mais de uma opção)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> arte            | <input type="checkbox"/> língua portuguesa  |
| <input type="checkbox"/> ciências        | <input type="checkbox"/> língua inglesa     |
| <input type="checkbox"/> educação física | <input type="checkbox"/> matemática         |
| <input type="checkbox"/> geografia       | <input type="checkbox"/> pesquisa e autoria |
| <input type="checkbox"/> história        | <input type="checkbox"/> projeto de vida    |

2. Além da docência para os anos finais do ensino fundamental, você exerce outro cargo na educação (em outra escola ou instâncias de gestão)?

( ) Não exerce outro cargo

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

3. Qual é a sua jornada total de trabalho na educação (horas/semana)? \_\_\_\_\_

4. Tempo de serviço no magistério:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> de 1 a 4 anos   | <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos |
| <input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos  | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos | <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> mais de 30 anos |  |  |

5. Tempo de serviço nessa escola:

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> de 1 a 4 anos  | <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos |
| <input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos | <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos |

mais de 30 anos

6. Assinale todas as suas experiências na educação.

- Docente na escola pública municipal
- Docente na escola pública estadual
- Docente na escola privada
- Docente na escola do Sistema S (SESI/SENAI/SENAC)
- Atuação em cargos de gestão
- Estagiário(a) na escola pública
- Estagiário(a) na escola privada
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

7. Em qual/ quais ano(s) finais do ensino fundamental você leciona nesta escola? (por favor, assinale todas as alternativas correspondentes as suas turmas)

6º ano  7º ano  8º ano  9º ano

Neste ano de 2021, para quantas turmas você leciona? (      ) número de turmas

8. Além da docência nos anos finais do ensino fundamental, você leciona para outras etapas de ensino?

- Leciono apenas para os anos finais do ensino fundamental
- Leciono também para a educação infantil
- Leciono também para os anos iniciais do ensino fundamental
- Leciono também para o ensino médio.
- Leciono também para o AJA/EJA
- Leciono também para o ensino profissionalizante.
- Leciono também para o ensino superior

9. Qual é o seu vínculo de trabalho na docência da disciplina que você atua nos anos finais do ensino fundamental nesta escola?

- funcionário público efetivo
- contrato temporário
- estágio

10. Além de lecionar nesta escola, você possui outro vínculo empregatício? (      ) Não

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – FORMAÇÃO INICIAL**

1. Qual é a sua formação inicial em nível médio?

- Ensino Médio Regular
- Habilitação Específica para o Magistério (HEM)
- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)
- Ensino Médio com formação técnica/profissionalizante
- EJA (Educação de Jovens e Adultos)

2. Você possui formação em nível superior? ( ) Sim ( ) Não

3. Qual foi o seu curso de graduação no ensino superior? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Seu curso de graduação foi ( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância

Instituição: ( ) pública ( ) privada Qual? \_\_\_\_\_

4. Você possui uma segunda graduação no ensino superior? ( ) Sim ( ) Não

Qual curso? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Seu curso de graduação foi ( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância

Instituição: ( ) pública ( ) privada Qual? \_\_\_\_\_

5. Você contou com algum recurso para custear seu curso de graduação no ensino superior?

( ) Não contou com nenhum apoio

( ) FIES

( ) ProUNI integral

( ) ProUNI parcial e FIES

( ) Bolsa oferecida pelo governo federal

( ) Bolsa oferecida pelo governo estadual

( ) Bolsa oferecida pelo governo municipal

( ) Bolsa oferecida por outras instituições

(ONG, fundação, empresa, outras)

( ) Financiamento bancário

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6. Responda as questões a seguir, considerando sua opinião sobre sua formação nos cursos de graduação em nível superior.

A) Você participou de programas, projetos ou atividades de extensão universitária?

( ) Sim ( ) Não

B) Você participou de projetos de iniciação científica ou de investigação acadêmica?

( ) Sim ( ) Não

C) Você participou de eventos/congressos/simpósios internos e/ou externos à instituição?

( ) Sim ( ) Não

D) Você realizou intercâmbios e/ou estágios fora do país?

( ) Sim ( ) Não

7. Você realizou alguma formação acadêmica complementar à graduação?

( ) Não realizou

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-graduação/especialização

( ) Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Seu curso de formação complementar foi

( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância

Instituição: ( ) pública ( ) privada Qual? \_\_\_\_\_

8. Qual foi a sua motivação para escolher a carreira docente, ou seja, quais foram os fatores que te levaram a escolher esta profissão?

---

---

---

9. Avaliando o(s) curso(s) de graduação que frequentou, identifique aspectos **positivos** e **negativos** para a sua atuação profissional hoje, como professor.

---

---

---

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL –  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

1. Você participou de atividades de formação continuada nos últimos três anos?  
( ) Não ( ) Sim

2. Você participou destas atividades de formação durante os últimos três anos?

( ) Congressos/palestras presenciais

( ) Congressos/palestras online

( ) Cursos presenciais na área da educação e/ou na sua área de formação

( ) Cursos online na área da educação e/ou na sua área de formação

( ) Curso superior em outra graduação

( ) Curso de pós-graduação em sua área de formação e/ou área relacionada

( ) Curso de mestrado em sua área de formação e/ou área relacionada

( ) Curso de doutorado em sua área de formação e/ou área relacionada

( ) Cursos livres (de idiomas, de música, pintura, etc)

( ) Participação em discussões em grupos de estudo, associações, sindicatos, etc, com assuntos voltados especificamente à docência e/ou sua área de atuação

( ) Outro(s). Qual? \_\_\_\_\_

3. Na sua opinião, o que um curso de formação **deve** contemplar?

---

---

4. Quais foram as motivações que o(a) levaram a participar das ações de formação continuada?

---

---

5. Avaliando o(s) curso(s) de formação continuada, identifique aspectos **positivos** e **negativos** para a sua atuação profissional hoje, como professor.

---

---

6. Dos cursos de formação continuada já realizados na escola, qual tema ou curso abordado foi mais **SIGNIFICATIVO** em sua opinião? Justifique sua resposta.

---

---

7. Dos cursos de formação continuada já realizados na escola, qual tema ou curso abordado **NÃO FOI SIGNIFICATIVO** em sua opinião? Justifique sua resposta.

---

---

8. Na sua opinião, como é realizada a formação continuada no espaço desta escola estadual?

---

---

9. Na sua opinião, pensando na formação continuada para 2022 a ser realizada nesta escola, qual(is) seria(m) o(s) **tema(s) mais relevante(s)** para contribuir com sua atuação docente?

---

---

10. Informe os assuntos para os quais você se sente melhor preparado para atuar como docente em sala de aula (se necessário, selecione mais de uma opção):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Metodologias de ensino para as disciplinas que leciono | <input type="checkbox"/> Direitos da criança e do adolescente   |
| <input type="checkbox"/> Educação especial                                      | <input type="checkbox"/> Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena |
| <input type="checkbox"/> Educação indígena                                      | <input type="checkbox"/> Avaliação da aprendizagem  |
| <input type="checkbox"/> Educação no campo                                      | <input type="checkbox"/> Uso das TIC's (tecnologias de informação e comunicação)                                  |
| <input type="checkbox"/> Educação ambiental                                     | <input type="checkbox"/> Outro tema. Informe. _____   |
| <input type="checkbox"/> Educação em direitos humanos                           |   |
| <input type="checkbox"/> Gênero e diversidade sexual                            |   |

## APÊNDICE B: QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL - 2022

Prezados (as) professores(as) participantes, lerei as questões abaixo e peço para que vocês escolham entre “concordo” ou “discordo” e justifiquem a sua resposta.

### **DESENVOLVIMENTO PESSOAL/AUTOFORMAÇÃO**

1. A escola, como instituição formadora, tem contribuído para o meu desenvolvimento como pessoa.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?
2. A formação continuada na escola ajuda a construir/fortalecer a minha identidade docente.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?
3. Eu busco com frequência meios de aquisição de conhecimento de forma autônoma em ambientes externos (visita à museus, parques, teatros, etc) ou online.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL/HETEROFORMAÇÃO**

1. O meu curso de graduação contribuiu com minha atuação como professor.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?
2. A escola, como instituição formadora, tem contribuído para o meu desenvolvimento como professor.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?
3. Tenho utilizado os conhecimentos da formação continuada em minha prática em sala de aula.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?

### **DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL/INTERFORMAÇÃO**

1. O cotidiano escolar contribui para um trabalho coletivo envolvendo professores, equipe de gestão, funcionários administrativos e pais/responsáveis.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que?
2. As condições materiais, salariais e de infraestrutura da escola contribuem com (potencializam) a formação docente nesta escola.  
( ) Concordo ( ) Discordo. Por Que? AO FINAL DO ENCONTRO: Alguém gostaria de dizer algo, ou acrescentar alguma fala que seja relevante para a discussão?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo utilizado para a anuência da utilização dos dados fornecidos em questionário e no grupo focal.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Necessidades Formativas Docentes: Construção de uma Formação Contínua Significativa**

Nome dos(as) Pesquisadores(as): Tays Fonseca e Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade refletir sobre a formação contínua em serviço, a partir dos pontos de vista dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos) de uma escola da educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul na cidade de Três Lagoas, MS.
2. **Participantes da pesquisa:** professores da educação básica atuantes na etapa de ensino do Ensino Fundamental II (anos finais) da Escola Estadual Fernando Corrêa, na cidade de Três Lagoas – MS.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (sra) permitirá que o (a) pesquisador aplique questionário e realize um grupo focal. Nos instrumentos de coleta de dados serão explorados os seguintes itens: o perfil pessoal, a atuação profissional, os percursos de formação inicial e contínua.
4. **Sobre o questionário e o grupo focal:** a aplicação de ambos os instrumentos será agendada antecipadamente com os sujeitos participantes da pesquisa, conforme agendamento prévio por meio do número de telefone disponibilizado à pesquisadora. As datas e horários serão definidas conforme a disponibilidade do grupo de sujeitos participantes, de modo a adequá-los conforme as preferências.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, porém consideramos que poderão emergir alguns riscos e desconfortos aos sujeitos participantes ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Quanto ao questionário, os riscos poderão se apresentar com as respostas abertas que se apresentem incoerentes às indagações. Consideramos que estas situações podem decorrer da falta de clareza do instrumento, sendo que a fase de aplicação-teste foi utilizada, fundamentalmente, para evitar tais equívocos. Durante o grupo focal, considera-se risco o fato de que algum dos participantes se sinta desconfortável ou se negue a responder alguma das perguntas. Inicialmente, tomaremos as medidas necessárias para não causar constrangimentos, entretanto, caso seja inevitável, a conduta do pesquisador responsável será de interromper a dinâmica até que o participante se recomponha. Como última opção, com respeito à opção do sujeito, será verificada a necessidade de derrogar a sua participação. Ainda neste sentido, considera-se a hipótese de o sujeito participante não aceitar a gravação ou solicitar a sua interrupção para que certas falas não sejam registradas. Como se trata de uma

discussão coletiva, eventualmente poderá ocorrer a exposição de sentimentos, ideias, impressões e de pensamentos que fogem ao contexto das questões previamente elaboradas. Caso isso ocorra, a pesquisadora poderá flexibilizar e recombina a data para um momento mais oportuno. Ao final do grupo focal, outro risco a ser considerado consiste na possibilidade de o participante solicitar à pesquisadora que não utilize o seu material, mesmo tendo assegurado o seu sigilo. Como última opção, será verificada a necessidade de cancelar o estudo, pois o objetivo está focado em trazer os participantes para o objeto de pesquisa que estamos desenvolvendo e, para tanto, é importante a participação livre e consciente de todos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) terá conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** o sr. (sra) não terá nenhum benefício direto. Mas acredita-se que o resultado desta pesquisa contribuirá com o campo de estudos relacionado à formação contínua em serviço, sob a perspectiva das necessidades formativas docentes.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem, confira que recebeu cópia deste termo de consentimento para autorizar a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito.

## Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

### Dados do (a) Participante da Pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Três Lagoas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Pesquisador: TAYS FONSECA

Fone: (67) 99122-1957

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Pesquisador: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Fones: (018) 3222-9832\ 99707-2486

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia- FCT\UNESP

Orientadora do Projeto de Pesquisa

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coodenadora: Profa. Prof. Dr. Andreia**

**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail cep@fct.unesp.br**

## **ANEXOS**

ANEXO A – Calendário Escolar/2022

Calendário da Escola Estadual Fernando Corrêa elaborado conforme a Resolução/SED n. 3.929, de 29 de novembro de 2021, que aprovou o Calendário Escolar do ano de 2022, a ser operacionalizado nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, publicado em DO/MS, p. 22.



ESCOLA ESTADUAL FERNANDO CORRÊA  
ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.929, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2021,  
Republicada no D.O. n. 10.694, de 1º/12/2021.

CALENDÁRIO ESCOLAR – 2022

Janeiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
FÉRIAS ESCOLARES						

Fevereiro						
D	S	T	Q	S	S	S
		1	2 LE	3 DNT	4 DNT	5
6	7 DNT	8 DNT	9 DNT	10 DNT	11 DNT	12
13	14 DNT	RCE 15 APH	16 DNT	17 FAL AL 18 JP/ APC	18 JP/ APC	19
20	21 JP/ APC	22 JP/ APC	23 JP/ APC	24 JP/ APC	25 JP/ APC	26
27	28 FP					
7 dias letivos 2: Letação Eletivo/ 3 a 16: Dias não trabalhados- docentes/ 17 a 25: Jornada Pedagógica/APC- 28: Carnaval						

Março						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1 FP	2 FP	3	4	5
6	7	8	9	10	RPM 11	12 FC
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	RCE 24 APH	25	26 FE
27	28	29	30	31		
23 dias letivos 1 e 2: Carnaval-Cirzas/ 12: Formação Contínua / 26: Família e Escola						

Abril						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9 FC
10	11	12	13	14 NL	15 F	16
17	18	19	20 IDR	21 F	22 NL	23
24	25	26	27	28	29 CC	30 CC TB
19 dias letivos 9: Formação Contínua/ 15: Paixão de Cristo 21: Tiradentes/ 29 e 30: Conselho de Classe						

Maio						
D	S	T	Q	Q	S	S
1 F	2 TB	3	4 TDR	5	6	7 FE
8	9	10	RPM 11	12	13	14
15	16	17	18	RCE 19 APH	20	21
22	23	24	25	26	27	28 FC
29	30	31				
24 dias letivos 1: Dia Mundial do Trabalho/ 7: Família e Escola/ 28: Formação Contínua						

Junho						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3 FC
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15 FM	16 FP	17 NL	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27 IDR	28 RPP	29	30		
20 dias letivos 4: Formação Contínua/ 15: Feriado Municipal – Três Lagoas/ 16: Corpus Christi / 28: Avaliação RPP						

Julho						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2 CC
3	4 CC	5	6	7 TDR	FJ 8 TB	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26 TB	27	28	29	30 FC
31						
12 dias letivos 2 e 4: Conselho de Classe/ 11 e 25: Recurso escolar/ 30: Formação Contínua						

Agosto						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	RPM 3	4	5
7	8	9	10	11	12	13 FE
14	15	16	17	18	RCE 19 APH	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
24 dias letivos 1: Dia Mundial do Trabalho/ 7: Família e Escola 13: Formação Contínua						

Setembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
4	5	6	7 F	8	9	10
11	12	13	14	15	16 IDR	17
18	19	20	21	22	23 CC	24 CC
25	26	27	28 TDR	29	30 TB	
23 dias letivos 3: Formação Contínua/ 7: Independência do Brasil/ 23 e 24: Conselho de Classe						

Outubro						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3 TB	4	5	6	7	8
9	10 F	11 F	12 F	13 NL	14 NL	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Novembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2 F	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14 NL	15 F	16	17 RPP	18	19
20 CN	21	22	23	24	25 ALI	26
27	28	29	30			

Dezembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
					RCE 1 APH	2
4	5 IDR	6	7	8	9 CC	10 CC
11	12	13 RPM	14	15 TDR TB FR TAL	16 EF	17
18	19 EF	20 EF	21 EF	22 CCF TAE	23	24
25	26 DNT	27 DNT	28 DNT	29 DNT	30 DNT	31

16 dias letivos  
10: anteposição de feriado do dia 26/10 Servidor Público/  
11: Criação do Estado de MS/ 12: Nossa Sr. Aparecida/  
15: Dia dos Professores

19 dias letivos/2: Fínidos/15: Proclamação da República /  
17: Avaliação RPP/ 20: CN - Consciência Negra/

13 dias letivos/ 3: Família e Escola/9 e 10: Conselho de  
Classe/15: Finalização dos Resultados-Término do ano  
letivo/22: Conselho de Classe Final -Término do Ano  
Escolar/ 25: Natal

Férias/Recesso Escolar

Feriado/Ponto Facultativo

Dias Letivos

Exames Finais

Feriado Municipal

Não Letivo

**LEGENDA:**

AI - Avaliação Institucional Interna  
CC - Conselho de Classe  
CCF - Conselho de Classe Final  
CN - Dia da Consciência Negra  
DNT - Dia não trabalhado  
EF - Exame Final  
F/PF - Feriado/Ponto Facultativo  
FC - Formação Continuada  
FE - Família e Escola  
FM - Feriado Municipal  
FR - Finalização dos Resultados  
IAE - Início do Ano Escolar  
IAL - Início do Ano Letivo  
IB - Início de Bimestre  
IDR - Início de Digitação dos Resultados Bimestrais - SGDE  
JP - Jornada Pedagógica  
LE - Lotação Professor Efetivo  
NL - Não Letivo  
RE - Recesso Escolar  
SL - Sábado Letivo  
TAE - Término do Ano Escolar  
TAL - Término do Ano Letivo  
TB - Término de Bimestre  
TDR - Término de Digitação dos Resultados - SGDE  
RPP - Avaliação do Regime de Progressão Parcial  
RPM - Reunião de Pais e mestres  
RCE/APM - Reunião do colegiado e da APM  
APC - Jornada Pedagógica Complementar  
FJ- Festa Julina

**Marizeth Baze Kiili**  
Coordenadora Regional  
de Educação/SED/MS  
Res. "P" SED n. 109 de 18/01/2011

Total de dias Letivos ..... 200  
Total de dias destinados aos Exames Finais ..... 4  
Dia destinado ao Conselho de Classe Final ..... 1  
Total de dias do Ano Escolar ..... 205  
Início do Ano Escolar: ..... 17/2/2022  
Início do Ano Letivo: ..... 17/2/2022  
Término do Ano Letivo: ..... 15/12/2022  
Término do Ano Escolar: ..... 22/12/2022

1º Semestre: 17/2/2022 a 8/7/2022 - 100 dias  
2º Semestre: 26/7/2022 a 15/12/2022 - 100 dias

1º Bimestre: 17/2/2022 a 30/4/2022 - 48 dias  
2º Bimestre: 2/5/2022 a 8/7/2022 - 52 dias  
3º Bimestre: 26/7/2022 a 30/9/2022 - 52 dias  
4º Bimestre: 3/10/2022 a 15/12/2022 - 48 dias

**Sábados Letivos:**

Data	Atividade	Referência de horário para aplicação de Atividade Pedagógica Complementar
12/3	Formação Continuada	Segunda-feira
26/3	Família e Escola	--
9/4	Formação Continuada	Terça-feira
30/4	Conselho de Classe	Quarta-feira
7/5	Família e Escola	--
28/5	Formação Continuada	Quinta-feira
4/6	Formação Continuada	Sexta-feira
2/7	Conselho de Classe	Segunda-feira
30/7	Formação Continuada	Quarta-feira
13/8	Família e Escola	--
3/9	Formação Continuada	Sexta-feira
24/9	Conselho de Classe	Segunda-feira
03/12	Família e Escola	--
10/12	Conselho de Classe	Terça-feira

**Prof. Sonia Maria Teresinha Barbosa**  
Resol. "P" SED n. 966, de 28/03/2020  
Diretora

**Figura 11:** Educadores participantes da Pesquisa



Fonte: LIMA, 2022. Da esquerda para a direita, em pé: Fábio de Campos Neto, Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes, Tays Fonseca, Mariza Vargas, Alan Francis Silva Oliveira, Katiúscia Soares, Ernane Campos Baldo, Rodrigo Satoro Mizobe. Da esquerda para direita, sentadas: Vanda Moreira Machado Lima (orientadora), Thais Crepaldi Nogueira (com Sofia aos braços) e Keiliane Soares Ribeiro.